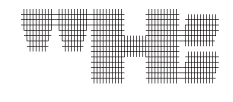
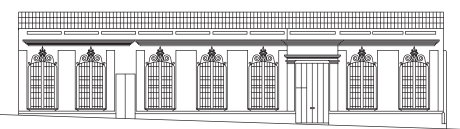
El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal

Alicia Morales Peña



Casa de Estudio
de la Historia de Venezuela
«Lorenzo A. Mendoza
Quintero»

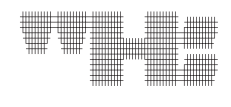




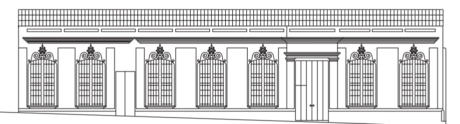
J-00110574-3

El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal

Alicia Morales Peña

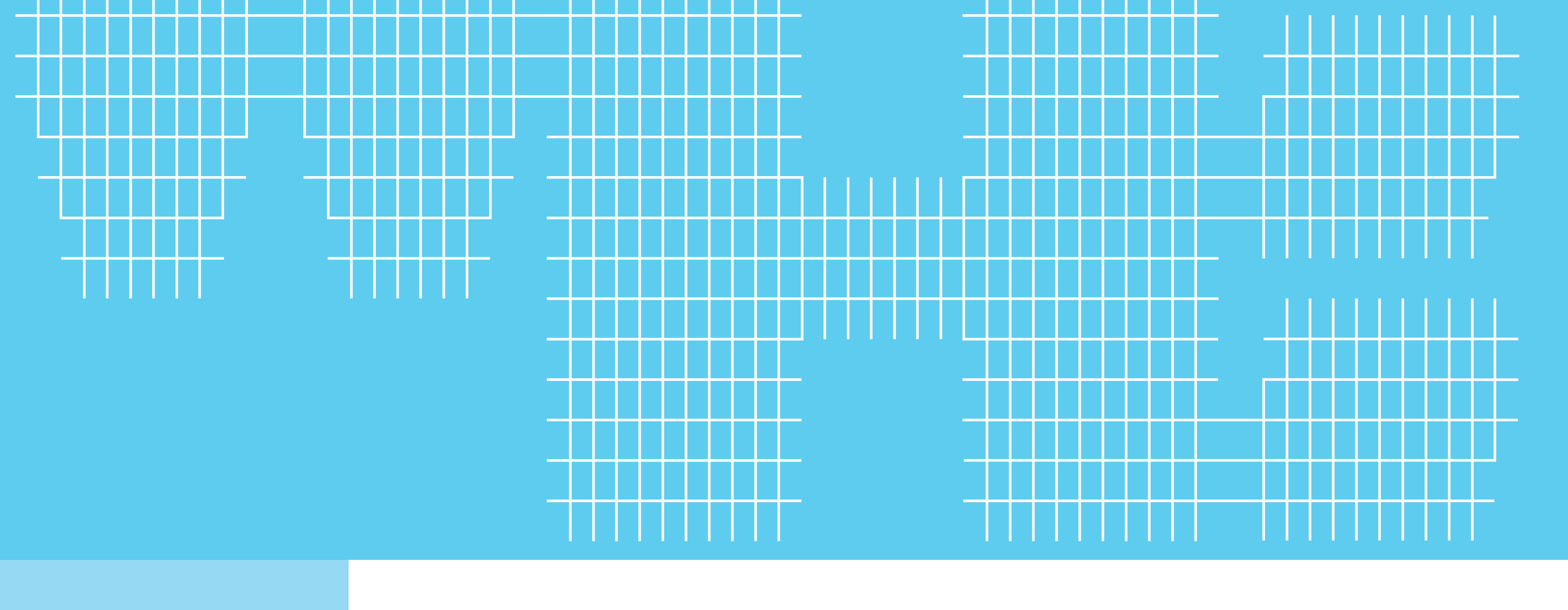


Casa de Estudio de la Historia de Venezuela «Lorenzo A. Mendoza Quintero»





J-00110574-3





Descubriendo la casa

La Casa de Estudio de la Historia de Venezuela «Lorenzo A. Mendoza Quintero» de Fundación Empresas Polar es una institución sin fines de lucro, cuyo objetivo principal es fomentar el estudio y la difusión de la historia de Venezuela. En su interior se puede disfrutar de una muestra de arquitectura colonial venezolana, con sus patios interiores y jardines, así como de un mobiliario acondicionado para la lectura, la conversación y el sosiego. Es un lugar especial para la investigación, el disfrute y esparcimiento de estudiantes e investigadores, residentes, turistas y transeúntes del casco histórico de Caracas.

www.casadelahistoriadevenezuela.com

El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal

2.ª Av. Los Cortijos de Lourdes
Edif. Fundación Empresas Polar
Caracas, Venezuela

1.ª edición, 2013, 1.000 ejemplares
ISBN: 978-980-379-325-8
Hecho el depósito de ley
D.L.: lf2592013370946

Coordinación editorial
Gisela Goyo

Edición y corrección de textos
Maribel Espinoza

Diseño gráfico y diagramación
Aitor Muñoz Espinoza

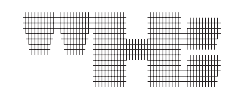
Transcripción de textos
Myrna Zambrano

Impresión
La Galaxia

www.fundacionempresaspolar.org

El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal

Alicia Morales Peña



Casa de Estudio de la Historia de Venezuela «Lorenzo A. Mendoza Quintero»





J-00110574-3

J-00110574-3



Presentación

Leonor Giménez de Mendoza
Presidenta Fundación Empresas Polar

La manera de aprender está cambiando de forma acelerada. Las nuevas generaciones adquieren conocimientos no solo en la escuela —como ha sido tradicionalmente por siglos—, sino a través de las plataformas tecnológicas modernas. En este devenir vertiginoso se impone entonces adaptarse a los cambios y favorecer el uso de esos nuevos lenguajes en la educación. Está claro que las imágenes han adquirido un papel preponderante en la forma como se acercan los pequeños aprendices al saber.

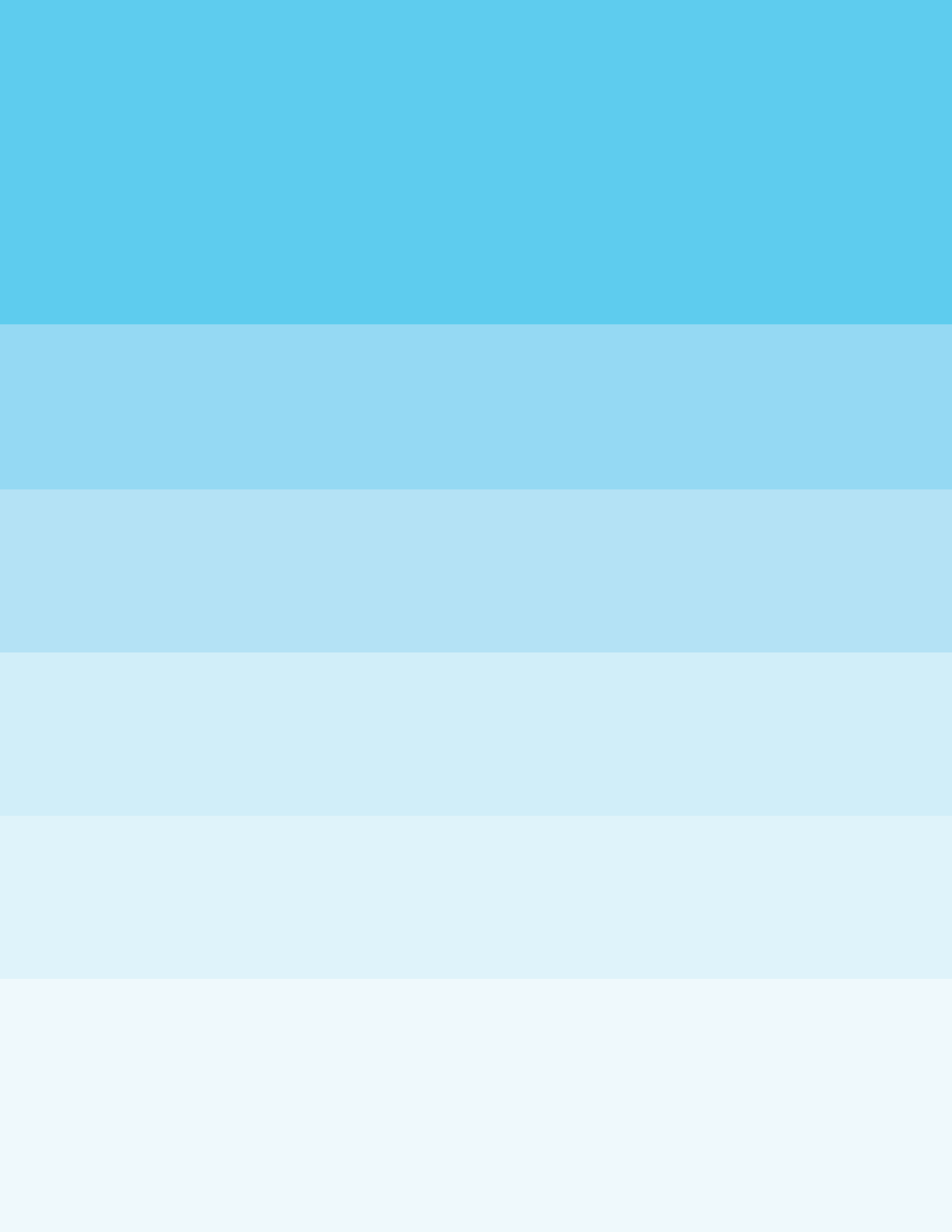
Por esta razón, continuamente los docentes, padres y otros mediadores en el proceso educativo deben actualizarse para que los métodos de enseñanza-aprendizaje resulten efectivos y placenteros, e incluso bajo la premisa de la UNESCO: aprender haciendo.

En esta guía para docentes, *El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal*, Alicia Morales, joven historiadora, y a su vez docente, nos esboza una modalidad metodológica contundente para introducir elementos que aporten otra mirada a la enseñanza de la historia en el aula. Se aprende haciendo, observando, y los procesos históricos y sus registros gráficos son particularmente clave en las áreas de ciencias sociales.

En Fundación Empresas Polar y en la Casa de Estudio de la Historia de Venezuela «Lorenzo Alejandro Mendoza Quintero» nos empeñamos en mejorar las prácticas para la enseñanza de la historia, y esta ha sido una de nuestras líneas estratégicas para contribuir con una educación de calidad para las nuevas generaciones. Con esta investigación esperamos aportar nuevas luces a docentes, guías, padres e historiadores, a su forma de acercarse, con esa chispa y pasión por el saber, a los jóvenes de Venezuela.

Contenido

A los estudiantes,
inspiradores de una mejor práctica docente,
con respeto y cariño.



Introducción

El impacto de lo visual

A lo largo del tiempo las imágenes han desempeñado un importante papel. En las sociedades sin escritura contribuyeron, de alguna manera, a la transmisión de sus culturas; de ello se han encontrado evidencias en todas partes del mundo, incluso en las culturas más antiguas.

Antes de la fotografía, el arte de la pintura plasmó momentos de especial relevancia histórica; sirvió a los más acomodados, nobleza y realeza, para inmortalizar a sus protagonistas; permitió dar a conocer costumbres y paisajes, así como nuevas especies animales, plantas y representar objetos que solo estaban en la imaginación. Asimismo, en las primeras fases de la conquista y colonización del continente americano no existía otro mecanismo que se aproximara mejor a las nuevas realidades, además de la descripción y narración que a veces resultaba insuficiente por lo exagerada o por la falta de referentes propios semejantes a los encontrados.

Del mismo modo, en cualquiera de sus manifestaciones, las imágenes se han utilizado para expresar, protestar o denunciar situaciones que en determinados espacios y momentos no podían ser explícitas y abiertas.

Frecuentemente las imágenes han sido empleadas con la intención de transmitir mensajes que calen más que las palabras, y en todos los tiempos han sido empleadas políticamente. Así como han servido para la promoción de campañas de los valores humanos —tales como la paz, la unión, la igualdad, la solidaridad, el cuidado del planeta y de los recursos naturales—, también han contribuido a poner en evidencia lo que se debe eliminar: la pobreza, el hambre, las guerras, el abuso infantil, el maltrato a la mujer, la violencia, las drogas, la prostitución, la indigencia, el sida, entre otros. Esto se debe justamente a que la imagen puede reflejar con mayor contundencia —y en

ocasiones, con crudeza— aquello que se quiere transmitir, a veces sin dejar duda del mensaje y otras llevándonos a cuestionarlo.

Los hacedores de publicidad son conscientes del poder que puede alcanzar la imagen en la sociedad a través de los medios de comunicación masivos. Es por ello que se valen —principalmente, pero no de manera exclusiva— de las imágenes, impactantes la más de las veces, para transmitir mensajes con el propósito de grabarlos en la mentalidad colectiva que puedan generar actitudes de beneplácito o rechazo y el subsiguiente cambio: «Los argumentos… por muy lógicos que sean, pueden escurrirse del frágil dominio de la mente a menos que se fijen en ella mediante imágenes y estilo. Precisamos metáforas para hacernos una idea de lo que no puede verse ni tocarse, si no queremos olvidarlo» (De Botton, 2009, p. 129). De esta manera la publicidad, además, nos remite al poder de las imágenes, fotográficas sobre todo.

Antes del desmantelamiento de los campos de concentración nazi ya era comentado el horror que estos representaban. A pesar de este conocimiento, cuando salieron a la luz pública fotografías de la II Guerra Mundial —tanto de los campos de exterminio durante los años de la guerra, como del momento de la liberación— el registro gráfico dio una mayor dimensión dramática a los hechos, permitió confirmar una realidad de la que era más lo que se comentaba que lo que se sabía con certeza, pues los que no estaban involucrados habían escuchado decir que existían estos campos pero no los habían visto, al menos no tan cercanamente. Es por esto que nos atrevemos a decir que las imágenes también permiten cambiar la visión de un hecho «más o menos» conocido (véase Anexo 1).

En 1994 el fotógrafo surafricano Kevin Carter fue duramente criticado. Ganador del premio Pulitzer por la fotografía de un niño sudanés rendido por el hambre mientras un buitre esperaba su muerte —conocida como *Mea culpa* o la *fotografía de la pesadilla*—, causó un gran debate social en torno del hambre en África y se le cuestionó si en lugar de fotografiar a la criatura debió espantar al acechador. Esta imagen acentúa claramente el dicho «una imagen vale más que mil palabras»; un conmovedor registro gráfico que permitió interpretar la realidad de los niños africanos más allá de lo que se lee en los reportajes y de lo que se ve o escucha en los noticieros.

En 2007, las fotografías de Isabelle Caro —modelo francesa que posa desnuda para una campaña en contra de la anorexia que padecía—, fueron objeto de duras críticas en pro y en contra, sin dejar por ello de lado la propia discusión sobre la enfermedad en la industria de la moda y su influencia en la sociedad, que era el propósito principal de la campaña. Esto nos demuestra el alcance social que puede tener una imagen proyectada publicitariamente.

Actualmente, sin darnos cuenta, demostramos cierta inclinación por el testimonio visual. Una vez que leemos o escuchamos sobre determinada situación, queremos ver lo ocurrido u oír a los protagonistas y, si esto no es posible, ir al lugar donde sucedieron los hechos, como si considerásemos que ese algo ha pasado efectivamente si lo hemos visto; pareciera entonces que necesitamos un respaldo adicional a la información leída o escuchada. Evidencia de ello es que en el área de turismo, por mencionar un ejemplo, el visitante, para conocer un país, acude a sus patrimonios culturales, a sus reliquias, a sus lugares de interés histórico, en algunos casos desconociendo su historia o con un conocimiento básico de la misma. Se va allí solo porque son lugares que hay que visitar: «Es que no se puede decir que conocí Grecia si no fui a ver el Partenón», me comentaba un estudiante a propósito de la importancia del lugar. Pero a mi pregunta de lo que significaba para él este lugar en el día de hoy se limitó a decir: «Es que todos los turistas van para allá y uno también tendría que ir».

Ahora bien, no se trata de privilegiar lo visual sobre cualquier otro tipo de contenido; se trata de reconocer que las representaciones gráficas se erigen como un componente fundamental a la hora de procesar contenidos meramente informativos o de conocimiento.

Así, si las representaciones gráficas —que expresan momentos determinados del rumbo de la humanidad— preservan la memoria histórica de las sociedades, sus modos de vida y sus preocupaciones, entonces las imágenes son fuentes preciosas dignas de rescatarse en la enseñanza de la historia, puesto que cumplen uno de sus propósitos: poner en evidencia el devenir de las sociedades. Asimismo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje el docente debe tomar en cuenta el uso de estrategias didácticas adecuadas que involucren a los agentes educativos y garanticen la participación activa de los educandos en dichos procesos.

En función de lo planteado y considerando que las clases de Historia Universal en educación media presentan algunas limitaciones —señaladas por los estudiantes—, relacionadas con el deficiente uso de herramientas didácticas, esta investigación explica la importancia del recurso visual en el proceso de enseñanza-aprendizaje como estrategia didáctica, mediante la aplicación de diferentes planes de acción cuya razón de ser principal son las ilustraciones, la proyección de imágenes, la elaboración, el análisis y la interpretación de las mismas, a fin de proporcionar una guía para la enseñanza de la Historia desde las imágenes.

Recordemos que la finalidad de este trabajo no es solo detectar un problema y plantearlo, sino confrontarlo desde nuestra práctica docente con herramientas concretas basadas en un diagnóstico previo, tomando en cuenta la falta de motivación del estudiante por el área, sus necesidades y sus distintas maneras de aprender y actuar. De allí que la idea de este manual es adecuar los planes de acción al estudiante y no al estudiante a los planes de acción, y con este propósito presentamos una serie de pasos a seguir en el aula de clases, que aspiramos sirvan de ayuda a los educadores que deseen emplear las imágenes como herramienta didáctica. De esta manera, haríamos más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno y el educador, que es la más importante de nuestras metas docentes. No se trata, en modo alguno, de una propuesta definitiva, es tan solo una guía que se ha implementado con variaciones, a lo largo de diferentes cursos, que ha tenido interesantes resultados, y que aporta nuevas ideas en el campo de la enseñanza relacionadas con el uso de este elemento, como veremos, tan potente.



***Cueva de las Manos**, provincia de Santa Cruz, Argentina.*

Declarada Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1999.

Este sitio arqueológico destaca no solo por el valor artístico de sus pinturas, sino también porque es un testimonio de la existencia de las poblaciones cazadoras que habitaban el lugar hace aproximadamente 10.000 años. En él se observan 900 impresiones de manos junto a escenas de caza y animales de la región, como guanacos y pumas.

Capítulo 1



Toda imagen se revela como un sistema de representaciones y como un objeto exterior que el espectador interpreta desde su banco de imágenes y con referencia a su cultura semiótica

Miguel Rojas Mix

1.

Las imágenes como expresión de un momento y un espacio

Las imágenes —ya sean esculpidas, pintadas, grabadas o talladas— representan una manera de dar a conocer pensamientos, lenguajes, impresiones y, al mismo tiempo, expresan situaciones propias de un momento y espacio determinados que dan cuenta de realidades concretas.

Independientemente de que en las imágenes se imprima un modo de pensar susceptible de ser influenciado por las experiencias vitales de quien las crea, e incluso por las del mismo espectador, el valor de estas fuentes es innegable. Permiten imaginar un sinfín de circunstancias apegadas al hecho que recrean o ir más allá del mismo. Hablamos no solo del significado de las imágenes, sino de la memoria histórica que contienen. Así, estas representaciones, que también pueden ser simbólicas, nos ayudan a entender y a valorar el proceso histórico de los hombres en sus distintos momentos; pues si bien es cierto que muchas veces son el producto del lenguaje personal de su creador acerca de un hecho, no lo es menos que también son el resultado de uno que lleva sobre sí mismo la carga de influencias y susceptibilidades del medio político, económico, social y cultural que lo rodea. Esto es, el peso de la historia misma. De manera que si pudiéramos transmitir determinado momento histórico por medio de una imagen, seguramente se tendrían distintas interpretaciones según el espectador y su particular experiencia vital, conocimientos previos y realidad actual.

Sin embargo, como ejercicio de estimulación visual abierto a la imaginación y a la curiosidad del acontecimiento —dirigido antes mediante explicaciones del mismo hecho—, llevaría a dimensiones importantes dentro de lo que se ha denominado un aprendizaje significativo. En el proceso educativo esto tiene gran vigencia —y si lo transferimos al caso de las ciencias sociales

más—, puesto que implica, primero, una postura de expectación ante el hecho representado y, segundo, ayuda a recrear situaciones y a analizarlas. Esto último, obviamente, motoriza un aprendizaje significativo ya que «poder crear implica [...] ser proclive a averiguar, a investigar y a buscar fondo a todo lo relacionado con la actividad que se quiere desarrollar [...] Pero, por sobre todo, la creatividad florece cuando las cosas se hacen por placer, y el sentirse bien, satisfecho, cómodo...» (Schneider, 2004, p. 37).

Las imágenes podrían, así, tener un doble papel. Por un lado, el de complemento de una historia escrita y, por el otro, el de interpretador de momentos significativos en la historia. Es decir, podrían utilizarse para ejemplificar el hecho que se explica y podrían explicar los hechos por sí mismas. En cualquiera de los dos casos, tendríamos que justificar la importancia de las imágenes en el aprendizaje, pero solo en el último la representación gráfica permitiría, a quien la percibe, un espacio para la imaginación mayor que cuando se la toma como complemento, lo que garantizaría un aprendizaje más significativo; esto sin desconocer, por supuesto, que en el primer caso no dejaría de generarse también un conocimiento genuino.

Si pensamos que las representaciones gráficas favorecen una actitud imaginativa, no es difícil suponer que en la enseñanza suelen causar similares efectos, lo que es especialmente válido en el campo de la historia, área que por excelencia es larga por lo extenso de sus contenidos y tomada por aburrida, de poco interés y, por ende, de difícil asimilación para los estudiantes. La historia como materia inserta en los programas de educación es vista por un importante sector estudiantil, en especial del último año de etapa media diversificada, como inútil y de poca relevancia, además de que muchos admiten que no recuerdan nada de lo que les impartieron en el área de las ciencias sociales y/o reconocen que aprendieron muy poco. Asimismo, presentan confusiones respecto a los períodos, no tienen claros algunos conceptos, manejan pocas categorías de análisis histórico y no muestran criterios personales acerca de situaciones actuales.

Los motivos por los que esta materia es tenida en cuenta como larga, aburrida e inútil por parte de los estudiantes y su deficiente asimilación se po-

drían encontrar, muy probablemente, en los docentes encargados de enseñarla. El análisis estadístico realizado en 1997 por el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (Cenamec) para Fundación Polar, basado en una población de estudiantes de instituciones públicas y privadas de segundo año de Educación Media y Diversificada en cinco ciudades venezolanas (Caracas, Maracaibo, Mérida, Barquisimeto y Maturín), para precisar el nivel de conocimiento de la historia de Venezuela, pone de manifiesto esta situación al arrojar que:

> *... el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los procesos históricos [...] no son sólo mediocres, sino que además son fragmentados y desvinculados [...] en relación a los problemas de rendimiento. Se evidencia claramente el predominio de un conocimiento no riguroso, carente de conceptualización, sin bases metódicas y manejadas con informaciones irrelevantes [...] las respuestas ponen de manifiesto la escasa efectividad de los métodos, las técnicas, los recursos y las estrategias de aprendizaje aplicados en la enseñanza... (pp. 592-594).*

Todo parece indicar que los docentes de ciencias sociales no emplean métodos atractivos para su enseñanza, ni utilizan herramientas didácticas que permitan motorizar un cambio en la percepción que se tiene de esta materia. También puede ser que no se elabora una planificación adecuada, no solo acorde con las expectativas e intereses de los alumnos, sino con estrategias didácticas que vayan de la mano con estilos de aprendizaje para favorecer que el proceso educativo se muestre significativamente.

Pero, ¿sabemos los docentes qué son las imágenes y qué función tienen? ¿Las utilizamos para enseñar la historia? ¿Es posible que la utilización de la imagen como estrategia didáctica genere en los estudiantes aprendizajes significativos? Las respuestas a estas preguntas, en general, son vagas, aunque algunos docentes las utilizamos y muchos empleamos los nuevos textos que incluyen numerosas ilustraciones que los hacen llamativos a los estudiantes. De tal modo que las nuevas orientaciones para enseñar la asignatura, entre

ellas el uso de las imágenes, no son práctica común entre los docentes. En este trabajo se pretende plantear, entre otras cuestiones, la utilización de las imágenes como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia Universal (que se imparte en 8vo. grado) y para ello nos enfocaremos en un estudio de casos, que refleja un patrón que se reproduce del mismo modo en otros espacios educativos.

2.
La imagen y la cognición. Las imágenes y la imaginación

Mediante las imágenes se pueden ampliar nociones y conocimientos que los estudiantes poseen, e introducir nuevos; también permiten desarrollar habilidades para observar y, finalmente, fomentar actitudes ante cada época histórica. Constituyen, pues, un innegable recurso de enseñanza durante la clase y una herramienta de aprendizaje para que los estudiantes comprendan los temas históricos.

En función de este planteamiento nos asaltan varias interrogantes, las cuales se reducen a una cuestión principal: ¿se podría capturar la atención de algunos estudiantes y mejorar la asimilación de contenidos en otros mediante el manejo de la fuente gráfica en la construcción de conocimiento histórico? Pensamos que sí, pues el elemento imaginación estaría presente. El meollo del asunto sería cómo dirigir dicha producción imaginativa hacia un conocimiento válido, estructurado en función de unos contenidos dispuestos en un programa, en el que se persiguen competencias relacionadas con el estudio de la Historia.

Antes, obviamente, es necesario pensar en una manera efectiva y eficaz de proyectar el conocimiento histórico por medio de imágenes, pero también en una forma de condicionarlo en los estudiantes, teniendo en cuenta que entre ellos existe poco interés en la Historia (apreciación que hacemos sobre la base de lo realizado en una primera fase). Esto genera una serie de pro-

blemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia que, muchas veces, se traduce en un bajo rendimiento estudiantil y en una creciente aversión por la materia, que se va expandiendo cada vez más entre los nuevos alumnos. ¿Por qué? ¿Qué hace que los nuevos estudiantes muestren de entrada predisposición hacia la Historia? ¿Son acaso los docentes los responsables de esta situación? ¿O la materia es aburrida en sí misma? De ser así, esto solo podría explicarse por la actitud del docente al impartir las clases, lo que lleva a inferir que la enseñanza de la Historia, si generalizamos, se inscribe en un patrón tradicional en el que los estudiantes deben repetir fechas, memorizar datos, y aprender nombres de personajes y de alguno que otro hecho.

Entendemos que la forma de impartir materias consideradas tradicionalmente por los estudiantes como largas y aburridas es uno de los principales factores que repercute en la percepción que tienen los estudiantes de ese tipo de temas. El problema, entonces, tendríamos que atacarlo desde allí para conseguir una manera de impartir clases de historia que permita captar la atención de los estudiantes y mejorar así la asimilación de los contenidos más difíciles de trabajar en el aula de clases.

Consecuentemente, las imágenes que en la historia tienen el mismo valor como contenido que el texto escrito constituyen, por lo mismo, una valiosa herramienta visual para estudiar e imaginar el pasado. No obstante, «en los textos, aunque también en las clases escolares, las relaciones establecidas entre discurso e imágenes pictóricas, muestran una preponderancia a favor del texto, por lo que las ilustraciones muchas veces sirven para representar algunas cosas dichas en el discurso o bien para complementar, presentando cierta información adicional a lo que el discurso dice» (Díaz y Hernández, 2003, p. 164). Es por ello que, para aprovechar las imágenes y lograr los propósitos ya mencionados, es necesario ayudar a los estudiantes a leerlas: «Pues aunque al docente le parezca que algunas imágenes, fotografías y reproducciones pictóricas tienen tal potencia que hablan por sí solas, puede ser que a los alumnos no les sugieran particularmente nada relevante. El punto es… cómo se interroga aquello que se ve. No hay mirada ingenua que enseñe; se necesitan conocimientos previos para saber observar» (Cibotti, 2003, p. 71).

A la observación y, obviamente, a la previa explicación del hecho histórico, debe seguir la interpretación y la creación o producción de diversos tipos

de imágenes por parte de los estudiantes. Es decir, como la lectura de imágenes visuales tiene el mismo valor que la del texto escrito, este proceso contribuye, además, a la expresión y a la comunicación como herramientas de aprendizaje: «... varios estudios han demostrado que las ilustraciones inducen la formación de imágenes mentales en los aprendices o lectores quienes la reciben; de hecho, existe evidencia empírica que demuestra que las ilustraciones se igualan en efectividad con la instrucción explícita para elaborar imágenes mentales» (Balluerka, citado en Díaz y Hernández, 2003, p. 170).

Las imágenes suelen ser una interesante clave para el conocimiento histórico, pues hacen más atractivos los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para los docentes como para los estudiantes. De tal modo que si convenimos en que la imagen es contenido y herramienta y que todos los estudiantes cuentan con una formación visual elemental, una interpretación guiada sobre la misma ampliaría y desarrollaría conocimientos, nociones y actitudes, más aún si tenemos en cuenta el contacto permanente con los medios masivos de comunicación. Por consiguiente, debemos

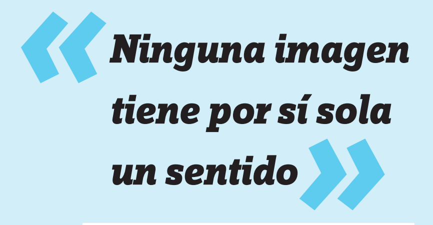
> *... reflexionar en torno a lo que debe hacer la escuela para aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes, formarles un juicio crítico ante las imágenes y potenciar, asimismo, esa capacidad que surge en tanto uno tenga necesidad, ganas u oportunidad de expresarla, que es la creatividad. De allí que sea tan vital que le demos a los niños la necesidad, las ganas y la ocasión de expresarse desde diferentes propuestas.* (Schneider, 2004, p. 36).

Se trata de propiciar un ambiente de interés entre los estudiantes, que anime a la reconstrucción de los hechos históricos y para ello es necesario tomar en cuenta, por diagnóstico previo, sus estilos de aprendizaje con la finalidad de conocer la forma en que aprenden y asimilan la información. De esta manera se introducirían nuevas estrategias y se podría modificar parte de las utilizadas durante los procesos de enseñanza para obtener mejores resultados: «Propuestas enmarcadas en la relación entre la significatividad individual y el conocimiento académico permitirán un aprendizaje basado en los

intereses e inclinaciones de los individuos que se encuentran en situación de aprender» (Schneider, 2004, p. 23).

En tal sentido, uno de los principales propósitos que nos planteamos cuando iniciamos la investigación fue aplicar representaciones gráficas como estrategia didáctica para la enseñanza de la Historia Universal en estudiantes de 8vo. grado, tomando en cuenta la falta de atención que, según los mismos estudiantes, recibían tanto el docente de la asignatura como el área en general. Para ello fue fundamental diagnosticar las causas que llevan a considerar la Historia Universal como una materia tediosa en clases, memorística en cuanto conocimiento e inútil a futuro. Partiendo de esto empezamos la fase de planificación de estrategias motivacionales en torno a la relación ilustraciones-enseñanza/aprendizaje-historia, para motorizar un proceso educativo menos convencional, acorde con las expectativas de los estudiantes y con los contenidos de educación. Más adelante, una vez ejecutados los planes de acción previstos para atraer, gráficamente, la atención de los estudiantes y mejorar la asimilación de contenidos, evaluamos y analizamos los resultados de las actividades programadas con estrategias gráficas. Se trata de esto: plantear diferentes alternativas, preparar estrategias, ensayarlas, medir resultados y motorizar el cambio del enfoque que se tiene de la materia, tan necesario para conseguir un aprendizaje significativo.

Capítulo 2



Ninguna imagen tiene por sí sola un sentido

Manfred Lurker

1.

Las imágenes como expresión de la memoria histórica

La historia, con la que buscamos permanentemente reconstruir e interpretar los gestos humanos en un espacio determinado y en un tiempo de múltiples dimensiones imaginativas, nos muestra facetas diversas en su interpretación que no pueden desmerecerse en el estudio de las sociedades. Una de estas facetas es la de los episodios cotidianos protagonizados por los individuos y el colectivo del que formamos parte, lo cual le da su carácter de pertinente. Así, la imagen condensa realidades sociales, capta aspectos del hecho histórico que un documento escrito no revela: aspectos emotivos, por ejemplo. Además, abre la mente a la imaginación para construir un conocimiento significativo; por supuesto, teniendo siempre presentes el contexto, la imagen y los intérpretes a quienes va dirigida la imagen.

De allí que, entre otras razones, la enseñanza de la historia sea fundamental, pues rescata la memoria de las sociedades, tan esencial para entender la cultura de un país; asimismo, en la práctica pedagógica, la historia refleja la necesidad de formar a los educandos para que comprendan el pasado y tomen parte de la continuidad histórica. Ahora bien, ¿cómo lograrlo si la misma práctica arroja que es caracterizada como una materia aburrida, larga y sin pertinencia? A este respecto, Torres (2003, p. 70) señala:

> *Es ya un lugar común afirmar la apatía, desgano o desmotivación que sienten los niños, los adolescentes y jóvenes venezolanos ante la historia de Venezuela y en general [...] La permanente tendencia a la memorización como único mecanismo de aprendizaje sigue vigente y por ende [...] el alumno, sigue siendo cercenado por un notorio conceptualismo, que obvia los procesos lógicos e ignora lo explicativo en las ciencias sociales.*

Esta situación evidencia la brecha entre el aula de clases y la experiencia vital de los estudiantes, con lo que los interrogantes principales pasan a estar relacionados con la didáctica de la historia que se está empleando y que, sin duda, está afectando su enseñanza. Pero, ¿qué aspectos son los responsables de esta situación? En principio, que se sigan prácticas pedagógicas tradicionales, en las que el verbalismo excesivo genera actitudes de rechazo, hastío, desinterés, lo cual hace que el estudio de la historia se considere una auténtica pérdida de tiempo (Zerpa, 2000, p. 138). Para Morales (citado en Zerpa, 2000, p. 134), la causa se encuentra en «… el abuso del método expositivo, de fechas y hechos aislados de contextos, [que] producen apatía de los alumnos por la asignatura…».

2.
Estrategias de enseñanza en la promoción de aprendizajes significativos

Frente a estos problemas de la enseñanza de la historia es necesario formular y sugerir a los docentes nuevas estrategias que tomen en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, pero, sobre todo, que den respuesta a esa forma tradicional de enseñar la asignatura. A partir de la importancia de la historia «las actividades y estrategias de enseñanza deben orientar el aprendizaje significativo que permita la adquisición de conocimientos relevantes dentro de un contexto social» (García, 2002, p. 38). La idea es estimular el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes para convertirlos en los constructores de su propio proceso de aprendizaje. Es urgente reformar la enseñanza en este campo de estudio, pues: «Jamás perecerá íntegramente un pueblo que mire hacia su pasado [ya que la] función de la historia es mantener viva la memoria de los valores que sirven de vértebra al edificio social» (Briceño, 1985, p. 56).

Las imágenes ofrecen una alternativa, pero no solo como las ilustraciones de un texto, que se presentan complementariamente, como se ha venido haciendo, sino como parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se trata de que el conocimiento histórico se estructure a partir de ellas, de forma que no sigan ignorándose ni sean reducidas al estatus de ayuda opcional (Fleming, 1987, p. 139). Esta estructuración, orientada por parte del docente, busca llegar a un «aprendizaje por descubrimiento guiado: situación de enseñanza-aprendizaje donde el aprendiz realiza una participación activa por aprender un contenido que no se da en su forma final; pero recibe una continua supervisión y guía del enseñante para generarlo o descubrirlo (en realidad, cogenerarlo o codescubrirlo con el enseñante)» (Díaz y Hernández, 2003, p. 427).

La enseñanza, como un proceso de ayuda desarrollado en función de la actividad constructiva del estudiante en aprendizajes significativos, hace uso de una serie de herramientas, que son los medios o recursos que condicionan dicha creación. Desde este lugar, las estrategias de enseñanza son «… procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos» (Mayer, 1984; Shuell, 1988; Wets, Farmer y Wolf, 1991; extractados por Díaz y Hernández, 2003, p. 140). Para que esto se consiga deben tenerse en cuenta cinco aspectos que ayudan a decidir qué tipo de estrategia es la más indicada para ciertos momentos y situaciones de la enseñanza, a saber:

1. Características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.).
2. Tipo de dominio del conocimiento que se va a abordar.
3. Intencionalidad que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el estudiante para conseguirla.
4. Seguimiento constante de las estrategias de enseñanza, así como el progreso y aprendizaje de los estudiantes.
5. Determinación del contexto intersubjetivo construido con los estudiantes hasta ese momento (p. 141).

Del mismo modo habría que tomar en cuenta que existen clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza que ayudan a:

1. Activar o generar conocimientos previos.
2. Orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.
3. Mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender.
4. Organizar la información nueva por aprender.
5. Promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender (p. 145).

3.

Imágenes, ilustraciones y representaciones gráficas. Conceptualización

Antes de continuar es necesario hacer un paréntesis para presentar un concepto de imagen. Al analizar lingüísticamente la palabra alemana *bild* (imagen), encontramos el término *bilidi* (del antiguo alto alemán), de la misma raíz que *billing*, en el sentido de «uniforme», «igual». Si atendemos a que el nórdico antiguo *billingr* significa «mellizo», cada imagen sería una copia que, más allá de sí misma, apunta al modelo (Lurker, 2000, p. 10). En el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) el término *imagen* se define en cuatro acepciones, de las que rescataremos la primera: «Figura, representación, semejanza y apariencia de una cosa», y la tercera: «Reproducción de la figura de un objeto...» (1992, p. 1142). De manera general, *imagen* se comprende como una cosa que adopta un aspecto semejante a otra (al respecto, véase Rojas, 2006). Como instrumento de comunicación es un signo que «expresa ideas», con lo cual una imagen comporta una opinión, por eso es que en el proceso educativo implica un aprendizaje significativo en la construcción de un conocimiento.

Respecto al término *ilustración*, este significa, según el DRAE (p. 1142): «Acción y efecto de ilustrar o ilustrarse», lo que nos remite al concepto de ilustrar que rescatamos de este diccionario, en su segunda acepción: «Aclarar un punto o materia con palabras, *imágenes o de otro modo*». En la segunda acepción del término ilustración dice: «Estampa, grabado o dibujo que adorna o documenta un libro» y, en una tercera acepción, se toma como: «Publicación, comúnmente periódica, con láminas y dibujos, *además del texto que suele contener*» (cursivas nuestras).

La diferencia que cabe anotar entre imagen e ilustración es grande, pero la relación entre ellas estriba en que mientras la imagen expresa ideas y, de pronto, no es tan clara como la ilustración, este es el nombre didáctico que se le otorga a la imagen como estrategia, pues se vale de ella ya no para expresar ideas, sino para apoyar un texto, con lo cual la conceptualización de imagen es más amplia y, por tanto, más abarcadora. De allí que en este trabajo utilicemos ambas nociones indistintamente, aunque haciendo mayor énfasis en la segunda. La imagen guarda una representación susceptible de ser influenciada e interpretada, independientemente de que se trate de una reproducción, mientras que la ilustración, menos compleja —aunque igual en el sentido que reproduce lo que se presenta en palabras—, no deja ir más allá de lo que explica por sí misma. Aquí hacemos una fusión de ambos conceptos, puesto que de las ilustraciones nos interesa el sentido de orientación que ofrecen y de las imágenes la imaginación que promueven. En definitiva, la representación gráfica como concepto didáctico recoge ambos sentidos.

4.
Las imágenes en la historia y el proceso educativo

La importancia de las imágenes ha sido rescatada por diferentes autores, básicamente desde el impacto que tienen en el proceso de aprendizaje. En un primer momento, gracias al psicoanálisis, se empieza a investigar el pensamiento

visual por intermedio de los sueños. Hay trabajos que insisten en la contribución de las representaciones gráficas al aprendizaje, en especial de los sujetos educativos con marcada tendencia visual (aunque tal asimilación no es exclusiva de las personas visuales, son estas las que mejor captan y reciben el mensaje visual). No son pocos los estudios que tratan la imagen respecto de diferentes áreas y, en particular, su repercusión en la historia.[1] Sin embargo, son escasos los que se refieren a la relación historia-imagen desde la perspectiva pedagógica, que es el objeto de este estudio, aun cuando se da por entendida su importancia en el aprendizaje. En el campo específico de la lectura, hace más de tres décadas (1976) Miller sugirió una diversidad de tópicos o áreas en las que señala interesantes líneas de investigación; una de ellas es el uso de las ilustraciones como recurso para la comprensión de la lectura. Según este autor habría que indagar en el tipo de ilustración que ayude a lograr una mayor comprensión de lo leído.

En los últimos años se han presentado distintas iniciativas para la representación gráfica de la historia, ya sea por medio de memorias fotográficas u obras pictóricas. Actualmente el examen historiográfico demuestra que la importancia que ha tenido la imagen en la enseñanza no ha ocupado el lugar que merece y, si bien es cierto que no ha sido ignorado, no hay muchos estudios que refieran su situación en la pedagogía y en la didáctica.

No obstante que ese reconocimiento de la imagen como documento histórico avanza a pasos agigantados, tal como lo demuestra la multiplicación de exposiciones estructuradas para reinterpretar la historia a partir de documentos visuales —como las fotografías—, por mencionar solo un caso, no se han realizado estudios sistemáticos. En el año 2000, Fundación Polar, de la mano con la Editora El Nacional, refería en la presentación de un coleccionable titulado *Historia de Venezuela en imágenes* que «se trata de un texto dedicado a ofrecer una visión integral y panorámica del acontecer histórico del país de la manera *más sencilla y atractiva posible*. Con este propósito y apoyándonos en los códigos de comunicación del mundo contemporáneo, hemos prestado especial atención al uso de las imágenes…» (2000, p. 3. Cursivas nuestras). Estas contribuciones historiográficas permiten reconstruir el aporte de las imágenes en la enseñanza de la historia (véase Anexo 2).

1 Los historiadores de origen francés Michel Foucault (1926-1984) y Roger Chartier (1945) son algunos de ellos; sus trabajos ahondan en la necesidad del texto por las construcciones gráficas y viceversa.

Desde finales del siglo XX hemos pasado de una *inteligencia alfabética* a una *inteligencia visual* (Simone, 2001):

> *... se ha verificado en forma radical la transición epistemológica que representa el paso de una forma de conocimiento a otra. Transitamos de la civilización del texto leído a la civilización del texto visto [...] Constatamos una clara disminución de la afición por la lectura, a cambio de un considerable aumento del consumo de imágenes. Una frase corriente es «No he leído el libro, pero he visto la película»* (Rojas, 2006, pp. 19-20).

Si esto es cierto, cabe afirmar que se sigue impartiendo una enseñanza de la historia poco acorde con los nuevos requerimientos sociales y más aún si tenemos en cuenta que:

> *Las condiciones en que hoy se desenvuelve la relación sociedad escuela son distintas. Las nuevas generaciones tienen otras oportunidades de aprendizaje antes y durante la etapa de escolarización [...] El conflicto cultural entre las nuevas generaciones y sus docentes [...] remite a la difícil cuestión de la coexistencia de dos modos de apropiación y uso de la cultura, uno tradicional y proposicional, que reina en las cosas de la escuela y otro que tiende a lo no proposicional y que los jóvenes «experimentan» y viven en su vida cotidiana y que se ejercita y aprende al mismo nivel con los medios masivos de comunicación (sobre todo la televisión) y el resto de la oferta de bienes culturales (Internet, video, videojuegos, música, etc.).* (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002, p. 13).

Esto implica que, como insistía Apollinaire mucho antes (1918), nuestra inteligencia debe habituarse a un comprender *sintético-ideográfico* en lugar de *analítico-discursivo*, pues el conocimiento ahora se adquiere mayormente por lo que se ve y lo que se escucha. No queremos decir con ello que el desarrollo de la imagen se haga en detrimento de la lectura, sino que constituye una opción esencial para entender el mundo, pues crea realidades por sí

misma y hasta puede dirigir voluntades de forma más eficaz que el texto escrito. De manera que hay que dejar de plantear la imagen como ilustración o como auxiliar audiovisual complementario. Además, como sostiene Miguel Rojas, la cultura visual es anterior a la escrita, solo que ahora se generaliza su utilización:

> *... el peligro [entonces] es que mientras más imágenes vemos, más corremos el riesgo de ser manipulados por ellas. El bombardeo a que nos somete la globalización dificulta el pensamiento crítico. Los medios electrónicos privilegian el hecho visual con el fin de transmitir información de manera instantánea. Esta velocidad de circulación convierte a las imágenes en vehículos eficacísimos para todo tipo de propaganda, pues no dan tiempo para críticas ni reflexiones. La globalización es la cultura de la imagen, porque ella no se lee ni en inglés, ni en español, ni en chino, simplemente se ve.* (Rojas, 2006, p. 25).

Recordemos que el mundo no se nos muestra a todos igual. Así, un mismo árbol es contemplado desde distintos puntos de vista y cada visión está justificada (Lurker, 2000, p. 17) por las susceptibilidades e influencias propias de quien mira, de allí que la proyección de imágenes como estrategia didáctica debe ser, obviamente, dirigida. Por esa misma razón se ha utilizado en áreas como las ciencias naturales y disciplinas tecnológicas con mayor frecuencia que en las humanidades y ciencias sociales. En cualquier caso, su uso debe contemplar el tipo de imágenes que se quieren presentar, con qué intenciones, a quiénes serán dirigidas y el tipo de discurso al que están asociadas. La explicación se encuentra en que el discurso histórico pareciera estar enfrentado al discurso figurado, quizá por el afán de disimular o negar, muchas veces, lo ocurrido en épocas de gran impacto social o, por el contrario, acentuarlo según los intereses en función de construir una historia oficialista y tradicional. Para ello, los historiadores han hecho uso de los textos y escritos, pero rara vez han utilizado la imagen como documento; la han utilizado solo como ilustración.

En consecuencia, debemos ser más flexibles si pensamos que solo es posible hacer historia sobre la base de documentos escritos: «El documento visual también es un texto, solo que se lee de manera diferente y nos entrega otro tipo de información. El documento escrito puede transcribir de modo más explícito los acontecimientos, pero no nos pone en contacto directo con la realidad vivida...» (Rojas citando a Américo Castro, 2006, p. 55). Es evidente que la influencia de las imágenes es innegable. Por otra parte, cabe señalar que con los actuales medios audiovisuales de comunicación nos volcamos al mundo de representaciones que exigen una interpretación rápida, como los mensajes de texto telefónico y los del chateo en la Internet.

5. *Las ilustraciones como estrategia de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo*

Las ilustraciones constituyen uno de los tipos de información gráfica que sirven para expresar una relación espacial de reproducción y se encuentran dentro de las estrategias que se usan para mejorar la codificación de la información por aprender. De igual manera, están sometidas a tipologías, según su función. A continuación presentaremos los tipos de ilustraciones:

- **a)** ***Descriptiva:*** muestran cómo es un objeto físicamente cuando es difícil describirlo o comprender su explicación verbal.
- **b)** ***Expresiva:*** busca lograr un impacto en el espectador, considerando aspectos actitudinales o emotivos (como fotos de víctimas de guerras, hambrunas o desastres naturales, por ejemplo).
- **c)** ***Construccional:*** busca explicar los componentes o elementos de una totalidad, ya sea un objeto o un sistema (como croquis, planos o mapas).

d) ***Funcional:*** describe visualmente las distintas interrelaciones o funciones existentes entre las partes de un objeto o sistema (cadenas y tramas alimenticias, ilustración de las fases del ciclo del agua).

e) ***Algorítmica:*** sirve para describir procedimientos (como diagramas, rutas críticas, demostración de reglas o normas). (Díaz y Hernández, 2003, pp. 165-169) (véase Anexo 3).

6.

Funciones de la ilustración en la enseñanza

Obviamente, las ilustraciones facilitan el aprendizaje cuando se presentan con materiales textuales, que es lo que sugerimos como estrategia didáctica, siempre y cuando se tome nota de las siguientes conclusiones a las que llegaron Díaz y Hernández (2003, pp. 170-171) después de la revisión que hicieran de la literatura de Levie y Lentz en 1982:

a) Cuando las ilustraciones proporcionan información redundante con el texto facilitan el aprendizaje donde ocurre tal redundancia, pero no mejoran ni afectan el de la información restante.

b) Las ilustraciones pueden utilizarse, en algunas ocasiones, como eficaces y eficientes sustitutos de las palabras, aunque los aprendices podrían fallar en su uso efectivo, a menos que se les ofrezcan pistas apropiadas para hacerlo.

c) Las ilustraciones mejoran la disposición del aprendiz y pueden emplearse para evocar reacciones afectivas; suelen ser más útiles para los lectores no avanzados que para los buenos lectores, para los menores que para los mayores: aunque habría que tomar en cuenta los estilos cognitivos y las preferencias de codificación que tienen los estudiantes.

d) Las características de las ilustraciones en un texto pueden afectar la atención, pero no necesariamente pueden constituir una ayuda adicional significativa para el aprendizaje.

Así, son funciones de las ilustraciones en un texto de enseñanza:

– Dirigir y mantener la atención, el interés y la motivación de los estudiantes.

– Permitir la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma lingüística.

– Favorecer la retención de la información.

– Integrar en un todo información que, de otro modo, quedaría fragmentada.

– Contribuir a organizar la información. (Díaz y Hernández, 2003, p. 169).

Como hemos mencionado, las imágenes no tienen un uso simplemente decorativo; si así fuera tendrían un efecto de distracción más que de ayuda. De allí que los mismos autores hagan algunas recomendaciones para el empleo de las ilustraciones, las cuales se refieren básicamente a la vinculación y a la pertinencia de la ilustración con lo que se va a aprender y con lo que representa; la inclusión de ilustraciones que tengan estrecha relación con los contenidos más relevantes a enseñar; tener presente que el color de la ilustración influye poco en el aprendizaje (a no ser que añada dimensiones importantes sobre el contenido que se ilustra); la elección de ilustraciones claras y nítidas, autocontenidas, que aclaren por sí mismas lo que están representando, y la preferencia por las realistas sobre las abstractas para los de menor edad; y la consideración de las ilustraciones humorísticas que, en ocasiones, ayudan a mantener el interés y la motivación en los estudiantes.

En síntesis, las imágenes demuestran una influencia determinante en el aprendizaje de los contenidos, siempre y cuando se conduzcan de manera apropiada: con pertinencia y coherencia.

7.

Lo visual en los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples

En el proceso educativo no podemos ignorar que los niños y adolescentes de hoy son portadores de una nueva relación con la cultura debido a la inclinación de las nuevas generaciones por la «visión no alfabética» (la imagen). Esto podría convertirse en un obstáculo respecto del uso de la tradicional visión alfabética reinante en la cultura escolar y docente —basada en la escritura y la lectura de textos— pero, al mismo tiempo, en un reto, pues hace más difícil la tarea de la escuela y del maestro, en la medida en que, para lograr sus objetivos, tienen que producir en los estudiantes una «conversión cultural» que tome en cuenta que estos son consumidores intensivos de imágenes (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002, p. 12). Por otra parte, cabe tomar seriamente en cuenta los estilos genéricos de aprendizaje: visual, auditivo o cinestésico y, específicamente, los derivados de cada tipo de inteligencia o talento introducido por Gardner en *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1998).[2]

A continuación, sintetizaremos los tipos de inteligencia, la forma en que se expresan (los diversos estilos de aprendizaje), los recursos que podemos ofrecer para cada inteligencia y el sistema neurológico que lo rige, pues, como se verá más adelante, esto se relaciona con el primer test que realizamos a los estudiantes para la elaboración del diagnóstico y con el fin de conocer sus hemisferios cerebrales predominantes.

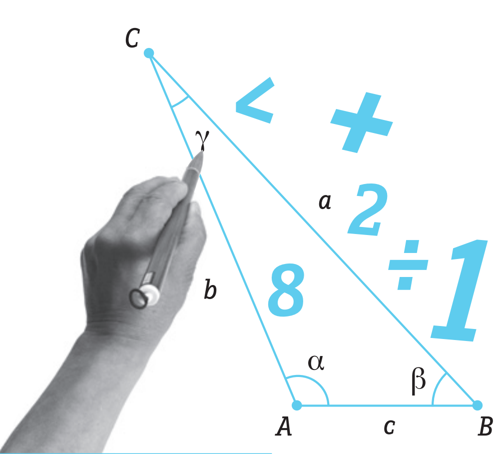
2 Publicado originalmente en inglés bajo el título *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, en 1983.

Estilos de aprendizaje por tipos de inteligencia*			
Inteligencia	***Sistemas neurológicos***	***Manifestación***	***Qué ofrecer***
Lingüística	Lóbulos temporal izquierdo y frontales.	Leer, escribir, contar, jugar con las palabras.	Libros, casetes, diarios, revistas, hacer cuentos, diarios íntimos, discusiones, debates.
Lógico-matemática	Lóbulos parietales izquierdos, hemisferio derecho.	Cuestionar, calcular, experimentar, resolver problemas.	Elementos que les permitan pensar, explorar, juegos de ingenio y de ciencias.
Espacial	Regiones posteriores del hemisferio derecho.	Diseñar, dibujar, visualizar, construir, imaginar.	Arte: visitas a museos, fotografías; juegos de imaginación: bloques Lego, laberintos, rompecabezas; videos, películas, diapositivas, trabajos artísticos en general.
Corporal-cinestésica	Cerebelo, ganglios basales, corteza motriz.	Saltar, correr, actuar, tocar, gesticular, bailar.	Actividades con *role play*, drama, deporte, juego, construcciones.
Musical	Lóbulo temporal derecho.	Cantar, silbar, escuchar música, hacer movimientos rítmicos.	Ir a conciertos, aprender a usar diversos instrumentos y trabajar escuchando música.
Intrapersonal	Lóbulos frontales, lóbulos parietales, sistema límbico.	Tener metas claras, autoestima y autocontrol.	Espacios individuales, trabajos de autorregulación, opciones, instrucción individualizada.
Interpersonal	Lóbulos frontales, lóbulo temporal, sistema límbico.	Liderar grupos, organizar actividades y relacionarse positivamente con otros.	Actividades grupales, aprendizaje cooperativo, interacción con sus pares.
Naturalista	Área del lóbulo parietal izquierdo.	Observar, manipular, experimentar y relacionarse con la naturaleza.	Visitas a laboratorios, trabajos de campo, investigaciones científicas.

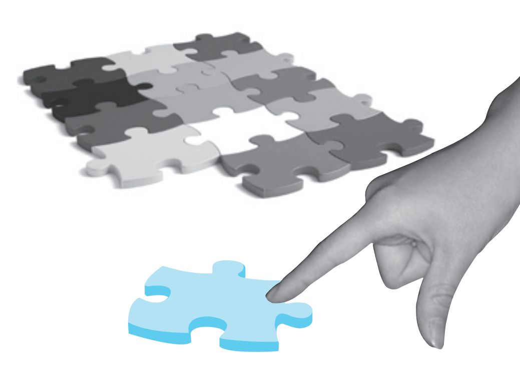
* Elaborado sobre la base de los cuadros: «Los ocho estilos de aprendizaje»; el «Abreviado de la teoría de IM» y «Ocho estilos de aprendizaje» (Schneider, 2004, p. 32, y Kelly, 2001, pp. 5 y 18, respectivamente).



Lingüística



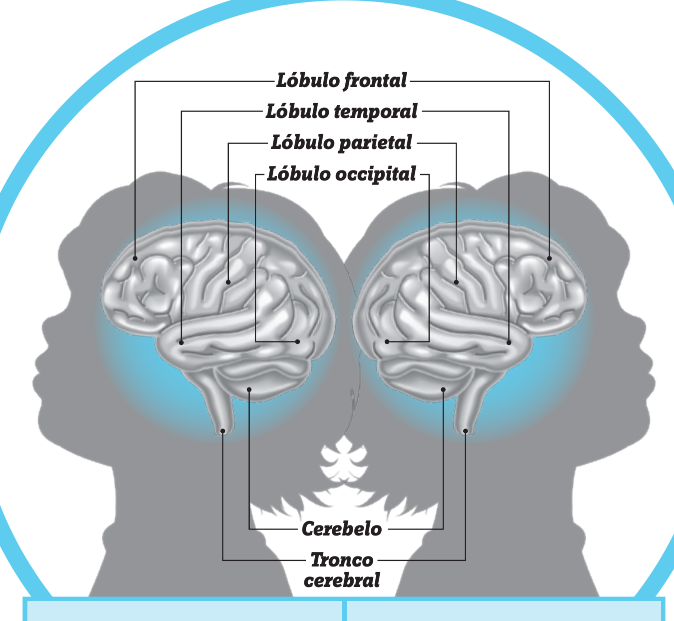
Lógico-matemática



Espacial



Musical

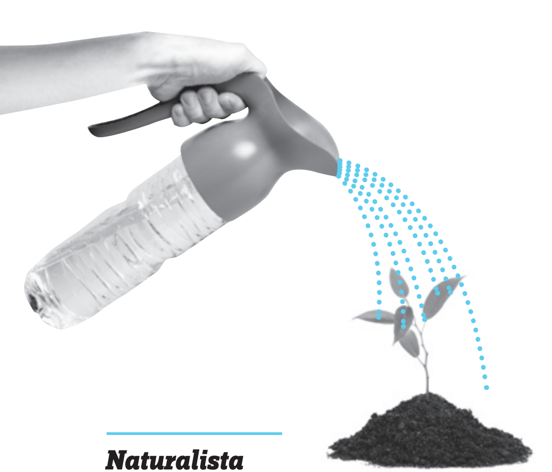


Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
· Palabras · Números · Lógica · Procesos · Memoria de corto plazo	· Arte · Música · Creatividad · Sentimientos · Memoria de largo plazo



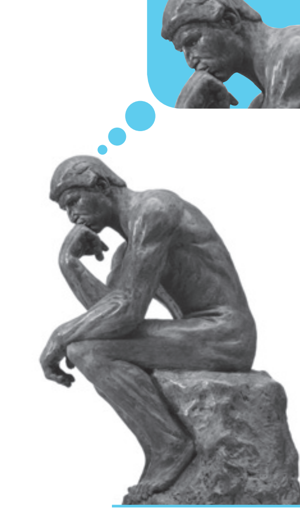


Corporal-cinestésica



Naturalista

Interpersonal



Intrapersonal

Como vemos, la inteligencia referida al análisis, creación e interpretación de las representaciones gráficas se ubica en la *espacial*, objeto de nuestra investigación. Ahora bien, ¿qué implica esto? Significa que en los estudiantes predomina

> *... la habilidad de percibir acertadamente el mundo visual y espacial [...] y para transformar esas percepciones. Esta inteligencia implica sensibilidad al color, línea, forma, figura, espacio y la relación que existe entre estos elementos. Incluye la capacidad para visualizar, para representar gráficamente las ideas visuales o espaciales y para orientarse uno mismo correctamente en una matriz especial.* (Kelly, 2001, p. 3).

Es importante señalar que el predominio de una inteligencia no excluye la posibilidad de tener otra u otras inteligencias paralelamente y es que, según los principios de la teoría de las inteligencias múltiples:

> «**1)** *Todos tenemos habilidades en las ocho inteligencias.* Las ocho inteligencias funcionan juntas de manera diferente en cada persona.
>
> **2)** *La mayoría de las personas pueden desarrollar cada una de las inteligencias a un nivel adecuado de aptitud.* Aunque un individuo pueda lamentarse de sus carencias intelectuales en un campo determinado, prácticamente todos tenemos la capacidad para desarrollar las ocho inteligencias.
>
> **3)** *Las inteligencias funcionan juntas de manera completa. En la vida no existe ninguna inteligencia por sí sola.* Las inteligencias funcionan recíprocamente.
>
> **4)** *Existen muchas maneras de ser inteligente dentro de cada categoría.* No existen formas para determinar lo que se debe poseer para ser considerado inteligente en un campo determinado.
>
> **5)** *Aprendemos mejor cuando nuestras fortalezas intelectuales se toman en cuenta durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje»* (Kelly, 2001, p. 7. Cursivas nuestras).

Capítulo 3



«Toda imagen cuenta una historia»

Peter Burke

1.

La investigación-acción y el uso de las imágenes

En atención al problema investigado, la propuesta del uso de imágenes, ilustraciones y representaciones gráficas como estrategia didáctica para la enseñanza de la Historia Universal en el 8vo. grado de la Tercera Etapa de Educación Básica se orientó bajo la modalidad de investigación-acción, puesto que en la escuela se analizan las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por profesores y estudiantes y su propósito es que el docente, a través del diagnóstico, profundice en la comprensión de su problema: «La investigación-acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social [...] juega un papel esencial en todas aquellas áreas o ámbitos educativos que se deseen mejorar, transformar y/o innovar» (Sandín, 2003, p. 164). Asimismo, permite a todos los miembros de la comunidad estudiada identificar lo que obstruye el desempeño exitoso de un grupo determinado, al tiempo que genera aprendizajes en cada sujeto de la investigación, la cual se desarrolla en tres fases: planificación, ejecución y evaluación de la acción.

Más específicamente el plan de trabajo desarrollado, contiene los siguientes pasos: primero una acción-observación (recolección de datos: diagnóstico), estudio, reflexión, planificación (elaboración de planes de acción), implementación (ejecución de los mismos) y comunicación (procesamiento de la información y evaluación de la misma para concretar resultados y analizarlos). Es por ello que la investigación-acción en la enseñanza se permite ser exhaustiva, pues deja ver la realidad educativa de forma más integral, desde un medio social más amplio, lo que condiciona el cambio. De allí su importancia como método de investigación cualitativo:

> *Los docentes y su participación constituyen el motor que origina los cambios educativos [...] pueden determinar cuáles son las posibles acciones a realizarse para que se produzcan los cambios, sin olvidar que pueden existir más investigadores participantes [...] de esta forma pueden visualizarse más posibilidades de mejorar la enseñanza y de actuar para que el contexto institucional y social sea más favorable al progreso educativo.* (Olivares, 2001, p. 106).

La intención principal de la investigación-acción es que los docentes de la práctica cotidiana extraigamos problemas educativos para su resolución, de manera que estemos totalmente involucrados con la problemática, defendiendo pues la unión de investigador-investigado, en una perspectiva comunitaria:

> *... es de destacar el carácter preponderante de la acción, como definitorio de este método de investigación. Esta última dimensión se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esa forma con la dicotomía separatista teoría/práctica.* (Rodríguez y otros, 1999, p. 52).

Aunque no hay un consenso en cuanto a conceptualización del método de investigación-acción es importante destacar que las anteriores características marcan los lineamientos de una investigación de esta naturaleza. Lo cierto es que la investigación, tal y como la realizamos, se debe ejecutar en varios pasos: el primero de ellos tiene que ver con diagnosticar y descubrir una preocupación temática; el segundo se relaciona con la construcción del plan; el tercer paso, con la puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento, y un cuarto y último paso, la reflexión, la interpretación e integración de resultados; es decir, la replanificación. (Pérez, 1987, pp. 181-194).

A través de la observación inicial y posterior diagnóstico, captamos un problema como es la aversión por la asignatura Historia Universal y, en con-

secuencia, el poco interés de los estudiantes por su estudio y su consecuente bajo rendimiento.

Como una alternativa ante esta realidad, elaboramos una serie de planes de acción relacionados con el uso de las imágenes, los ejecutamos, reflexionamos sobre su puesta en práctica y evaluamos resultados, de allí que no se trata de eventos realizados al azar; cumplimos con un proceso de investigación-acción que se debe seguir si pretendemos obtener buenos resultados y que, según Sandín, se da como una *espiral de ciclos* en varias etapas, que son:

> ***1)*** *Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.*
>
> ***2)*** *Formular estrategias de acción para resolver el problema.*
>
> ***3)*** *Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.*
>
> ***4)*** *El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.* (Sandín, 2003, p. 167).

Por ello es fundamental reflexionar y autorreflexionar sobre la praxis pedagógica, pues si no hay reflexión no hay investigación y, en este sentido, la investigación-acción lleva a un enfoque crítico, analizando las interrelaciones del entorno y la totalidad en la que está sumergida:

> *El docente debe pensar y repensar la escuela, plantear sus problemas y aportar posibles soluciones y perspectivas de acción, ponerlos en práctica y evaluarlos posteriormente [...] dentro de la investigación acción los educadores reflexionan sobre su práctica y sus ideas para desarrollar teorías y propuestas educativas [...] La planificación de un diseño de cambio para la acción pedagógica y su seguimiento y desarrollo van a acompañar al docente en su acción de cambio en la práctica.* (Olivares, 2001, p. 106).

O como refiere Pérez (1987): «*La reflexión rememora la acción* tal como queda registrada a través de los distintos instrumentos, pretende hallar el sentido de los procesos educativos, de los problemas que se han manifestado en la acción. Sigue después el momento de analizar, interpretar e integrar datos [...] intentando explicar qué ocurre, por qué ocurre y qué nos ha sucedido para llegar a conclusiones» (p. 196).

De esta manera, la reflexión sobre esa práctica pedagógica no puede limitarse al aula o a la institución en estudio ni a la mera producción de conocimientos; por el contrario, su alcance debería ir más allá, pensando en realidades educativas a escala nacional, e incluso mundial, para buscar la solución a los problemas:

> *Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Justamente, el objetivo [...] consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos.* (Sandín, 2003, p. 161).

2.
Participantes en la investigación

El grupo sujeto a estudio está conformado por 48 estudiantes, de edades comprendidas entre los 12 y 13 años y la investigadora. Los estudiantes cursan 8vo. grado en el Colegio Nuestra Señora de Fátima de la ciudad de Mérida, Venezuela, y su elección se hizo en forma aleatoria a lo largo de diferentes años escolares, a partir de 2006. Recordemos que se trata de un estudio que se ha hecho de forma continua y sostenida desde ese momento hasta nuestros días, al que se han ido añadiendo diferentes estrategias didácticas o modificando las existentes a fin de mejorarlas para lograr la mayor efectividad de los planes de

acción. Aquí recogemos las que han tenido mayor éxito en términos de atención, creatividad y participación de los estudiantes.

3.
Diseño de la investigación-acción

Fases para la ejecución de la investigación

Es importante tomar en cuenta que como la investigación cualitativa —en la que está inserta la investigación-acción—, produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos de cuantificación, para empezar con la *fase I* referida al *diagnóstico* sostuvimos conversaciones con los estudiantes acerca de la asignatura con el fin de conocer su percepción sobre la materia. Las técnicas empleadas fueron la observación, la conversación y las preguntas abiertas, luego plasmadas en una redacción de expectativas por parte de los estudiantes. Es recomendable realizar este diagnóstico el primer día de clases del año escolar para enriquecerlo posteriormente con otras experiencias diagnósticas.

Una vez detectado el problema: la aversión por la materia, y ya con una aproximación a los estilos de aprendizaje en los que se manejan los estudiantes, realizamos una serie de preguntas escritas acerca de las materias que prefieren y cómo se las enseñan. Y luego, de manera más específica, les preguntamos si les gusta la historia, cómo se la enseñaron en años anteriores, el modo en que le enseñan actualmente la historia de Venezuela y cómo les gustaría que le enseñaran la historia. Paralelamente, se aplicó un cuestionario a estudiantes de 2do. año de Ciencias del Ciclo Diversificado acerca del concepto de historia, para qué sirve la historia, si aprendieron algo de esa materia, cómo le enseñaban la historia, si le gustaba el modo en que se la enseñaban, qué problemas pedagógicos han detectado en las clases de Historia Universal y qué sugerencias tienen para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura.

Las respuestas nos permitieron profundizar en la forma en que podríamos llevar a cabo las clases para la resolución del problema detectado, iniciando así la *fase II*: la de *planificación*, todo esto mediante planes de acción dirigidos a utilizar las imágenes como estrategia didáctica (proyección de películas y documentales, pinturas, afiches, mapas, obras pictóricas, música, etc.), basándonos en los requerimientos de los estudiantes conocidos a través de la fase I.

El propósito era despertar un mayor interés en la materia y crear expectativas en el mismo momento de iniciarse la clase, con la finalidad de mejorar la práctica docente y generar un aprendizaje significativo (en el siguiente capítulo explicaremos detalladamente cada una de las actividades realizadas con los estudiantes y los resultados que obtuvimos). Esta fase va de la mano con las de *ejecución* de los planes de acción y la *evaluación* de los resultados observados en la *ejecución*: *fases III* y *IV*, respectivamente. Finalmente, en la *fase V*, sistematizamos las estrategias didácticas para llegar a *conclusiones* y sugerir algunas *recomendaciones* derivadas de esta experiencia de investigación.

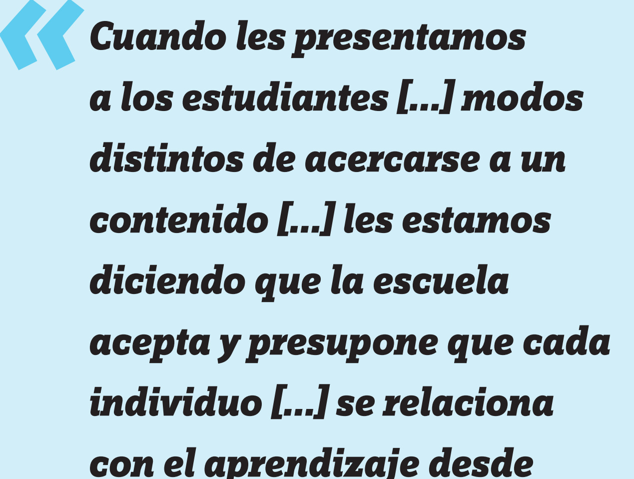
Como hemos señalado, la investigación-acción es un proceso sumamente complejo que requiere la autorreflexión y la reflexión compartida dentro de un enfoque cualitativo que utiliza varias técnicas de recolección detallada de datos o de información. Una de ellas es el uso del diario del docente, un instrumento fundamental para la recopilación de datos, puesto que nos permite anotar con cada clase diferentes situaciones anecdóticas que, a su vez, nos dan luces sobre los aspectos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De allí que la técnica empleada fuera la observación directa y, como instrumento, el registro descriptivo plasmado en el diario docente, en el que fuimos anotando episodios significativos observados durante el proceso de construcción de los planes de acción.[3] Solo en el último plan de acción utilizamos, además, la escala de estimación que, como código de valoración preestablecido, indica con mayor especificidad el grado de presencia y tipo de conducta del objeto de estudio; consideramos que este instrumento podía expresar con mayor detalle otros rasgos que se querían resaltar en la evalua-

3
También hicimos uso de una serie de preguntas a manera de cuestionarios y de tres tests para conocer diferentes aspectos de sus estilos de aprendizaje para la fase diagnóstica.

ción. Ambos instrumentos forman parte de la investigación cualitativa y proporcionan herramientas para evaluar de manera más *democrática* a los estudiantes, lo cual otorga un mayor grado de validez y confiabilidad al proceso de evaluación, al tiempo que genera un aprendizaje significativo entre los participantes del mismo.

Capítulo 4



«Cuando les presentamos a los estudiantes [...] modos distintos de acercarse a un contenido [...] les estamos diciendo que la escuela acepta y presupone que cada individuo [...] se relaciona con el aprendizaje desde múltiples perspectivas»

H. Gardner

1.

Primera fase: El diagnóstico

Como mencionamos en el capítulo previo, esta fase debe comenzar desde la primera clase del año escolar. Lo primero que buscamos fue conocer las expectativas de los estudiantes respecto de la materia Historia Universal mediante una redacción de expectativas que nos permitiera conocer un problema que ya habíamos detectado en años escolares anteriores: las causas y consecuencias de la predisposición de los estudiantes hacia el aprendizaje de la historia. Se pudo saber qué esperan de las clases y esto, a su vez, reveló el modo en que las han recibido. Algunas de las expresiones más comunes fueron *que la clase no sea fastidiosa*, *que sea recreativa*, *más explicativa*, *dinámica*, *divertida*, *participativa*, *que la profesora no sea amargada*, *que no nos dicte*, *que no esté desinteresada por nosotros*, *que nos provoque aprender y prestar atención*, entre muchas más que evidencian ampliamente las causas de su desinterés por la materia.

Por tal razón, a finales del primer lapso, es preciso realizar un cuestionario. En nuestro caso, esta vez lo aplicamos a los estudiantes de 2do. año de Ciencias en torno al concepto que tienen de la historia, su experiencia pedagógica con los docentes de la materia y sus sugerencias para estos, tomando en cuenta que ya no cursan Historia como asignatura. Esto se hizo con la intención de contrastar la visión de los estudiantes de 8vo. grado, sujetos y objetos de nuestra investigación, a los que aplicamos otra serie de preguntas respecto del área para, de alguna manera, confirmar lo que sus expectativas antes ya habían planteado.

Las preguntas realizadas a los estudiantes de 2do. año del Ciclo Diversificado fueron las siguientes:

1) ¿Qué es la historia?

2) ¿Sirve para algo la historia? De ser así, ¿para qué sirve?

3) ¿Considera que aprendió algo de historia en la tercera etapa?

4) ¿Cómo le enseñaron la historia? ¿Le gustaba el modo en que lo hacían?

5) Si pudiera idear una forma de enseñar la historia, ¿cuál sería? ¿qué implementaría?

6) ¿Qué haría para combatir los principales problemas pedagógicos docentes del área de historia?

7) En general, ¿qué recuerdo le queda de las clases de historia?

Respuestas y análisis

1) Respecto del manejo que tienen del concepto de la historia es importante señalar que, en líneas generales, la consideran como la acumulación de los hechos del pasado (33 estudiantes de un total de 48 opinaron esto), sobre todo en relación con los personajes más significativos y las guerras (9); otros opinaron que permite entender acontecimientos presentes (6). Sin embargo, debemos decir que la tríada pasado-presente-futuro tratada por la historia queda fuera del análisis: «… función teórica […] es explicar el movimiento anterior de la sociedad y su función social es organizar el pasado en función de los requerimientos del presente. La historia busca y da valor en el pasado a los hechos, los acontecimientos, las tendencias que preparan el tiempo presente, que permiten comprender y que ayudan a vivirlos» (Pereira, 1985, p. 262) (véase Anexo 4).

2) En cuanto a la utilidad de la historia se limitaron a señalar que es importante (41 estudiantes respondieron que sí), pero la mayoría (30) no explicó por qué; 7 estudiantes apuntaron que no era importante. Cuando conversábamos sobre el tema algunos mencionaron que no sentían pertenencia, por ejemplo, con la II Guerra Mundial y que aún no entendían la utilidad de estudiar esos acontecimientos en Venezuela. Uno mencionó que *no sirve para nada*, *porque el pasado es pasado y no se*

puede cambiar. Los pocos estudiantes que lo explicaron (11 de un total de 48) expresaron que la historia sirve para conocer los hechos del pasado que han marcado a la humanidad y para evitar repetir situaciones de conflicto. Esto evidencia que el bagaje teórico metodológico de carácter histórico no fue suficiente o que, en todo caso, no crearon un sentido de la historia (véanse Anexos 5 y 5.1).

3) Con relación a si consideraban que aprendieron algo de historia durante la tercera etapa de educación, 30 estudiantes respondieron que sí, pero de manera muy elemental (de ellos, 11 estuvieron de acuerdo con esto), e incluso menos que elemental (19 estudiantes); 11 estudiantes dijeron que no habían aprendido nada del área y 7 ni siquiera lo recordaban, debido a que no les agradaba la materia y tampoco, según sus apreciaciones, los profesores la explicaban bien, razón por la cual estudiaban solo para aprobar las pruebas pero no porque le encontraran alguna razón de ser. ¿Qué puede revelar esta situación? Como afirmamos líneas atrás, refleja que el proceso de enseñanza en esta área presentó, desde sus niveles iniciales, serias limitaciones en cuanto al estímulo que recibían los estudiantes, debido sobre todo al deficiente uso de estrategias, situación que arrastraron año tras año, sin posibilidades de cambiar esta visión restringida de la historia y su importancia (véanse Anexos 6 y 6.1).

4) Cuando se les pidió explicar cómo le enseñaron la historia refirieron que las clases eran aburridas y dictadas (40 estudiantes argumentaron esto), que pocas veces recibían la explicación de los temas dictados por el docente, y que eran reunidos en grupo para el desarrollo y exposición de un tema, lo que al final tenía como resultado copias exactas del libro manual y la exposición del tema asignado por grupo sin intercambio alguno. Asimismo, sostuvieron que les mandaban trabajos pasados en computadora, lo que hacía que no procesaran la información porque solo transcribían o, más comúnmente, cortaban y pegaban texto (38 de ellos opinó esto). Otros apuntaron que recibían clases magistrales, en las que el docente hacía uso de esquemas y preguntas (35 estudiantes); también que les asignaban cuestionarios y luego del mis-

mo modo desarrollaban las clases (8). Esto corrobora lo apuntado en el ítem anterior, pero incorpora otro elemento: la falta de motivación de parte del docente que emplea las mismas estrategias «didácticas» que en ocasiones anteriores no le han dado resultado (véase Anexo 7).

5) Más que idear formas de enseñar la historia, recibimos sugerencias sobre lo que no harían como docentes del área. Fue común encontrar entre las opiniones el que se respetaran las cualidades de cada estudiante (18 lo mencionaron). Hubo quien dijo, por ejemplo, que al no saber o gustarle el dibujo y verse obligado a llenar un *block* a lo largo del año escolar, no obtenía calificación suficiente y, en lo sucesivo, si la actividad no era para realizarse en el aula de clases mandaba a hacer la tarea. Esta situación le parecía injusta, puesto que le gustaba la materia y era bueno en ella, por lo que el docente debía tomar en cuenta otras condiciones que no se restringieran a la actividad; también que las clases no fueran tan teóricas. Ellos, dicen, no harían dictado, ni mandarían a memorizar fechas (30 estudiantes refirieron esto); por el contrario, emplearían estrategias más dinámicas, como la dramatización, la proyección de películas y videos históricos, y utilizarían objetos, imágenes o/y actividades de recreación; también juegos didácticos (el total de los estudiantes estuvo de acuerdo). Esto evidencia, de algún modo, la necesidad expresada por los estudiantes de respetar los diversos estilos de aprendizaje y por qué, a lo largo de su formación, sienten que no han sido tomados en cuenta como individualidades por parte del docente, sino como una masa uniforme con los mismos problemas e intereses. De allí que para «localizar las proclividades individuales de los estudiantes debemos, desde la actividad docente, ampliar y reformular las ideas que aún llevamos inculcadas acerca del concepto de intelecto humano y de la manera de avaluar y de educar ese intelecto» (Schneider, 2004, p. 23) (véase Anexo 8).

6) Respecto a cómo combatir los principales problemas de los docentes que imparten historia, sugirieron, en este caso por consenso (el total de los estudiantes), que es necesario enseñarles a ser más dinámicos —considerando lo extenso de la materia y cuán necesaria es la motiva-

ción de los estudiantes— mediante proyectos que insistan, entre otros aspectos, en el repertorio de mecanismos que se pueden utilizar en las clases. Esto con el fin de recuperar el control del docente sobre los estudiantes en clases tan teóricas, pues consideran que, por ser tan poco amenas, los estudiantes se dispersan y no es posible dar las clases con la indisciplina reinante en el aula. Estas expresiones insisten una vez más en el uso de nuevas estrategias didácticas que dependan de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de captar el máximo de atención posible en aquellos educandos que dificultan la actividad docente.

7) Muy pocos recuerdan algunos acontecimientos y personajes de carácter histórico, refieren las aburridas e interminables clases dictadas (38), lo pendientes que estaban del reloj para salir de clase (3 apuntaron esto), lo mucho que hablaban entre ellos, lo que podían dormir durante ese tiempo y el poco dominio del grupo que tenía el docente, a quien notaban desinteresado por las mismas clases y por la opinión de los estudiantes (42 en total). Otros mencionaron que no recordaban nada porque no prestaron ningún tipo de atención (7). Pensamos que este apartado engloba las características anteriores: las tediosas y largas clases, y un docente desinteresado. En fin, la poca creatividad desplegada en el desarrollo de las clases genera conductas disruptivas en los grupos/clases, estudiantes poco incentivados y contenidos poco accesibles e interesantes para los estudiantes (véase Anexo 9).

Vale la pena recordar que estas respuestas se obtuvieron en conversaciones sostenidas con los estudiantes de 2do. de Ciencias, en diferentes sesiones, durante algunas clases de geografía económica, en las cuales intentaba transformar, al menos, algo de esa visión negativa que tienen del área de ciencias sociales, derivadas de su experiencia pasada. Esto, lógicamente, representará siempre un gran reto, puesto que se trata de percepciones muy difíciles de cambiar ya que están anidadas en los estudiantes desde la infancia. Nuestra intención no es modificar estas percepciones, sino matizarlas, pues consideramos que, más allá de la dificultad planteada, es un acto de concien-

cia personal, ya que como docente de la historia me interesa combatir esa visión distorsionada que tienen los estudiantes sobre materias teóricas a las que no les encuentran utilidad.

Por otro lado, las preguntas realizadas a los estudiantes de 8vo. grado fueron las siguientes:

1) ¿Qué asignaturas prefiere y por qué?

2) ¿Qué asignaturas no le agradan y por qué?

3) ¿De qué forma te enseñan las asignaturas preferidas?

4) ¿Te gusta la historia y por qué?

5) ¿Cómo te han enseñado la historia?

6) ¿Cómo te gustaría que te enseñaran la historia?

Respuestas y análisis

Las respuestas arrojaron el problema ya planteado: el nulo o poco interés de los jóvenes por la historia. Veamos a grandes rasgos por qué:

1) Advertimos que las asignaturas preferidas por los estudiantes son básicamente aquellas en las que han tenido mayor libertad para expresarse, ya sea en ideas o corporalmente, como es el caso de Educación Artística, Turismo, Educación para el Trabajo y Educación Física, luego Castellano e Inglés (25 estudiantes). En menor proporción también señalaron Educación para la Salud e Informática, después Matemáticas, Biología e Inglés (15 estudiantes). Un grupo menor mencionó como materias preferidas: Castellano, Historia Universal e Inglés (8 estudiantes) (véase Anexo 10).

2) Al parecer, el modo en que le enseñan las asignaturas preferidas es uno de los factores responsables de estas preferencias (notamos que el gusto por las materias está sujeto no tanto al contenido, sino al modo en que le son enseñadas y a las actividades que realizan en clase). A esto se suman las ideas preconcebidas sobre la importancia que unas asig-

naturas tienen para la vida en relación con otras, lo cual hace que asignaturas como la historia sean menospreciadas y que, desde el primer contacto, los estudiantes estén predispuestos con su aprendizaje. Por tanto, las materias que menos les agradan son aquellas teóricas y que consideran innecesarias, como Historia y Biología, por ejemplo. Opinan que no se las han explicado bien, lo que apunta a la deficiencia de las estrategias didácticas empleadas por el docente: prevalecen el dictado y las clases magistrales, lo que genera una doble desmotivación: en el estudiante y en el docente.

3) Las asignaturas favoritas de los estudiantes son justamente las más dinámicas, por cuanto el docente les permite un mayor marco de acción: de participación y también de análisis. Asimismo, el docente no solo se limita a dar clases magistrales y al dictado, sino que utiliza estrategias diversas, como el debate y las representaciones teatrales, entre otros, en las que pueden emplear todo su potencial creativo. Recordemos que «Los logros del aprendizaje de los alumnos dependerán, en gran medida, del grado de creatividad que se les permita poner en juego» (Schneider, 2004, p. 25).

4) A la pregunta de si les gusta la historia respondieron que sí, porque les ayuda a comprender algunas cosas que ven en las películas que tratan sobre el pasado y a comprender a sus antepasados. Al igual que los alumnos de 2do. de Ciencias, no comprenden el significado trascendental de la historia en tanto base teórica para explicar el devenir humano.

5) Las respuestas acerca de cómo les han enseñado la historia evidencian que los docentes no se han desvinculado del patrón tradicional memorístico de guerras, personajes y fechas, en el que, como hemos dicho, predominan el dictado y las clases magistrales sin conexión con el presente, y a los estudiantes no se les permite participar o simplemente no quieren hacerlo. Volvemos entonces a lo que se menciona en el punto 2, y es que esta situación comprueba la poca motivación del docente que imparte la materia, que del mismo modo la transmite al estudiantado con desgano, restándole importancia.

6) Coinciden en que las clases sean dinámicas, insisten en la utilización de nuevos métodos para que a los estudiantes les llegue verdaderamente el conocimiento histórico y lo recuerden en el tiempo (debates, dibujos, mapas), en dar ejemplos de cada cosa que expliquen y en la necesidad de mostrar videos.

Aunque el anterior diagnóstico ya había arrojado un conocimiento acerca de la relación de los estudiantes con la historia, dedicamos otra sesión de 30 minutos para aproximarnos más al problema. Esta es una de nuestras recomendaciones: realizar diferentes diagnósticos antes de elaborar cualquier tipo de planes de acción, a fin de poder orientarlos a las necesidades de los estudiantes y conforme a sus motivaciones al aprender. Al principio conversamos de algunos conceptos para conocer el manejo de los estudiantes de la terminología histórica y así estar al tanto de sus nociones previas, asimismo tratamos lo que sabían de la materia, quién o quiénes les hablaban de ella y de qué manera. Muchos de los estudiantes tienen ideas más o menos claras de los conceptos históricos manejados en 8vo. grado, pero muy pocos dijeron haber escuchado de sus padres o entorno más próximo aspectos relacionados con la historia. Otros señalaron que, por tener enciclopedias ilustradas en sus hogares o por disponer de televisión por cable, veían The History Channel y que habían sentido interés por la historia, en especial por la vida de los reyes y las guerras.

Cuando contrastamos las visiones entre un grupo y otro nos dimos cuenta de la urgencia de modificar la actitud docente frente a este problema, pero, más allá de la ingente tarea que esto representaba, era crucial la necesidad de sugerir, planificar y ejecutar nuevas herramientas didácticas para una posterior evaluación de resultados.

Con base en estos resultados iniciales y ahora interesados en conocer la manera más adecuada de ajustar nuestros planes de acción a los requerimientos de los estudiantes para un verdadero aprendizaje significativo de la historia, que lleve a erradicar algunas de estas visiones a través de clases más dinámicas y participativas, procedimos a realizar una serie de tests con el fin de aproximarnos de algún modo a los estilos de aprendizaje, pues, co-

mo vimos en el capítulo 2, esto determina en gran medida el éxito en la aplicación de algunas estrategias didácticas. El primero de ellos pretendió conocer las tendencias hemisféricas de los estudiantes; el segundo, el área en que se manejan (visual, auditiva o cinestésica), y el tercero, el tipo de inteligencia predominante en los mismos. Como es de esperarse no se trata de resultados definitivos ni mucho menos confiables al cien por cierto, pero nos aproxima a las formas en que aprenden y esto no lo podemos desestimar.

El primer test, dirigido a determinar el hemisferio preponderante en los estudiantes, arrojó la utilización de ambos hemisferios casi en iguales proporciones, aunque con una leve dominancia del derecho (recuérdese el cuadro «Estilos de aprendizaje por inteligencias» del capítulo 2, p. 35). Este test, elaborado por María del Pilar Soriano (véase Anexo 11), consiste en una serie de preguntas relacionadas con aspectos cotidianos, cuyas respuestas se plasmaron posteriormente de forma gráfica en un cuadro cuya distribución representaba la del cerebro con el fin de evidenciar el hemisferio dominante a la hora de realizar distintas actividades (véase Anexo 11.1). Por otra parte, esta particularidad implicaría que utilizan diferentes funciones cerebrales al mismo tiempo, lo que, según algunos estudiosos, es cada vez más característico en las nuevas generaciones. Recordemos que «aunque los dos hemisferios en que se divide el cerebro son simétricos por su estructura, la función de uno y otro no es idéntica» (Brabyn, 1982, s.p.); se trata de funciones hemisféricas que van más allá del simple control físico de la mitad del cuerpo del lado inverso que controla cada uno de ellos.

El test aplicado a los estudiantes para conocer qué área de aprendizaje predomina en ellos arrojó que el área visual-cinestésica se encuentra liderando (véase Anexo 12). Conocimos que, aunque mayoritariamente son visuales-cinestésicos (30 estudiantes de un total de 48), es significativa la proporción de estudiantes visuales (11); también hay algunos estudiantes en los que predomina el estilo auditivo (7) (véase Anexo 12.1).

Respecto al tercer test (véase Anexo 13) los estudiantes reflejaron, mayoritariamente, ser espaciales. En 28, de un total de 48, predominaba la inteligencia espacial, que es la que demuestra la tendencia de los estudiantes

hacia lo visual, las construcciones gráficas y la imaginación, y dentro de este grupo en 15 de forma paralela predominaba la inteligencia corporal-cinestésica, que se relaciona con las sensaciones y la necesidad de expresarse a través del tacto y el movimiento; 3 en lingüística, 3 en la musical, 3 en la intrapersonal, 2 en la inteligencia matemática y 2 en la interpersonal. De los 20 restantes, en 9 estudiantes predominaba la inteligencia corporal-cinestésica, 2 en la musical, 2 en la intrapersonal, 2 en lingüística, 2 en la inteligencia lógico-matemática, 2 en la naturalista y 1 en la interpersonal (véanse Anexos 13.1 y 13.2).

El resultado de este test coincidió con los arrojados por el primero, por cuanto la parte del cerebro utilizada en la inteligencia espacial está ubicada en las regiones posteriores del hemisferio derecho, y fue precisamente el hemisferio derecho el que tuvo un leve predominio en los estudiantes, lo que, como apuntamos en el capítulo 2, no implica la exclusividad de esta inteligencia en el estudiante y menos la utilización de un hemisferio cerebral en particular.

Conocer sus estilos de aprendizaje era fundamental, pues plantear la imagen como una estrategia didáctica supone que los estudiantes se sientan motivados por lo visual y, sobre todo, que puedan asimilar mejor los contenidos al explicárselos paralelamente a las imágenes. Esto ocurre de forma especial en las personas visuales, aunque no exclusivamente en las mismas. Las impresiones que puede causar una pintura pueden ser variadas: sensaciones, recuerdos, melodías, asociaciones con aromas y situaciones imaginarias.

Con los estudiantes hemos podido jugar con la imaginación como producto de un proceso visual vinculado a la explicación del tema, pero antes que nada creativo y enriquecedor puesto que les permite realizar preguntas mejor elaboradas (en curiosidad y análisis) respecto de cualquier tema de carácter histórico, lo que hemos podido constatar mediante situaciones en las cuales la imagen es el centro de la explicación. Del mismo modo, se muestran más receptivos a las actividades en las que se les asigna una creación pictórica sobre un hecho determinado o viceversa: recrear una situación a partir de una ilustración con los elementos explicados en clase. En consecuencia, el fin perseguido con nuestras estrategias se encuentra sujeto a los resultados del diagnóstico en la medida en que los estudiantes, a través del

mismo, evidenciaron una tendencia visual-espacial y, además, una marcada situación de inconformidad con el modo en que se les ha impartido la materia de historia, lo que revela una necesidad por la puesta en práctica de nuevas estrategias didácticas en esta área.

Ejercicio sustentador del diagnóstico

Analizados los resultados anteriores, al final de la clase siguiente, referida a las expresiones artísticas del Renacimiento y el Barroco, les llevé una pintura de Diego Velázquez titulada *La fragua de Vulcano*, que refleja el momento en que un ángel se le aparece a Vulcano para comunicarle que su esposa le es infiel (véase Anexo 14). Los compañeros del taller de herrería que lo acompañan muestran claras expresiones de asombro y por eso, sin explicarles a los estudiantes de qué se trataba la pintura, quise jugar con su curiosidad e imaginación para saber lo que se les podía ocurrir, tomando en cuenta que «cuando el Arte abdica de su medio imaginativo abdica de todo» (Wilde, 2009, p. 40).

Durante la clase les había insistido en el hecho de que, a partir de la época renacentista, además del elemento religioso —detalles de ángeles, pinturas de la Virgen, esculturas de Jesucristo—, tan presentes en la época anterior, se empezaron a destacar otros motivos en el arte —pintura, escultura, arquitectura, literatura, entre otros—, que buscaban un rescate de la cultura grecolatina, antes tan ignorada por considerar que estaba plagada de expresiones paganas. Esta nueva visión se debía a que se estaba dando un cambio paulatino de la visión teocéntrica a la antropocéntrica, e incluso un claro contraste entre ellas, con lo que ahora las manifestaciones culturales pasarían a preocuparse en mostrar la naturaleza humana —desnudos, rostros, parejas, paisajes, entre otros—, sin olvidar los detalles religiosos, como lo refleja la pintura mostrada a los estudiantes con la imagen del ángel.

Pasé por cada fila para mostrarles la pintura barroca, algunos me decían que me acercara más y se detenían a observarla con verdadero interés; les solicité que, al final, después de que la vieran, opinaran sobre la obra. Una vez que todos la vieron, muchos de ellos se notaban ávidos de participar y las intervenciones fueron realmente interesantes. Opinaron desde que *el*

ángel le traía noticias de guerra al personaje principal, otros comentaron que *le avisaba sobre un robo*, *sobre la ocupación de una propiedad*, *sobre la llegada de un ser querido desde lejos*, *sobre la muerte de alguien*, y hasta que *le comunicaba el nacimiento del Niño Jesús*; otro, para propiciar la risa en el salón, dijo que *la novia lo había dejado*. Lo cierto es que todos participaron, incluso algunos más de una vez, como queriendo acertar con el contenido de la pintura. Esta es una situación que se ha repetido a lo largo de diferentes cursos, cuando se ha mostrado esta obra. Asimismo, cuando hemos hecho uso de alguna otra imagen y se les pregunta qué opinan, se muestran participativos y expectantes frente a lo que significa.

Cuando les expliqué de qué se trataba y que el personaje era Vulcano, Dios del Fuego en la mitología, y que por eso se le representaba en un taller de herrería, uno de los estudiantes, el que mencionó que la novia seguramente lo había dejado, se mostró feliz por ser el más próximo a acertar. Culminamos la clase con una lectura sobre mitología griega y algunos llegaron a plantear que siguiéramos con esta dinámica en futuras clases. Ellos, casualmente, estaban viendo características de la mitología griega en Castellano y Literatura.

La intención principal era suscitar una discusión guiada que «como estrategia de enseñanza consiste en un intercambio de ideas entre profesor y educandos acerca de un tema determinado. Por lo común, es originada por el enseñante y se utiliza como estrategia de enseñanza preinstruccional para activar y/o generar conocimientos previos pertinentes» (Díaz y Hernández, 2003, 429). Al mismo tiempo, se propicia una participación guiada que es una

> *... situación de enseñanza-aprendizaje donde la intervención del docente-experto se caracteriza por proporcionar al alumno novato un puente entre su conocimiento previo y el nuevo; ofrecer una estructura de conjunto para la realización de la actividad o tarea; lograr el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del profesor hacia el estudiante; mantener una intervención activa y comprometida de parte de ambos... (Díaz y Hernández, 2003, 434).*

Con esto, pues, queda claro que se trata de un trabajo conjunto realizado por el investigador y sus participantes, lo que nutre de mayor validez la investigación.

En un primer momento, este episodio me mostró cómo los estudiantes, al pedírseles una opinión espontánea, sin la presión de la nota o calificación, sino como un simple ejercicio de imaginación, son capaces de tomar en serio su participación. Incluso lo noté en estudiantes más tímidos. Se evidenció, además, que cuando se trata de acertar se lo toman como competencia (algunos decían *yo si sé lo que está pasando*, *vele la cara al tipo*, *tiene que ser eso*, etc.). En una segunda instancia, por su participación y lenguaje corporal, percibí el entusiasmo de los estudiantes con este tipo de actividades, y cuando me tocó explicarles, me pidieron repetir la experiencia.

Durante el desarrollo de las clases se advirtió que a los estudiantes les gusta que se realicen lecturas paralelas a las explicaciones; también que les agradan los dibujos en el pizarrón para representar situaciones. Por el contrario, rechazan los esquemas y han manifestado que no quieren dictados; por ello les señalamos los temas que deben trabajar. De esta manera se animan a participar, atreviéndose incluso a hacer preguntas audaces respecto de una época trasladada a otra, lo que puede resultar un anacronismo, pero no por ello carente de interés. En una ocasión, por ejemplo, me preguntaron *qué podría pasar si en la Edad Media se apareciera una mujer vestida como Britney Spears o si en nuestros días sería un espectáculo ir a una plaza a ver personas enfrentadas a leones hambrientos*.

Todo ello me resulta muy interesante, por lo que hemos asumido como hábito hacer una lectura corta al inicio de la clase —puede ser un poema o un cuento— y, al finalizar, discutimos la moraleja, actividad que recomendamos. La lectura ha sido previamente seleccionada para introducir un tópico de interés relacionado con asuntos de la vida —la comunicación, la unión, la solidaridad, la confianza—, e invito a que alguien la lea y luego recogemos impresiones e incluso anécdotas. Cuando olvido la lectura, ellos la recuerdan. A veces copio en la pizarra algún pensamiento o llevo algún afiche o ilustración, y al final conversamos sobre el pensamiento o la imagen. También hemos leído

poemas de autores venezolanos, para estimular la lectura, análisis e interpretación (véase en el Anexo 15 el poema «La mujer de las manos cortadas», del tachirense Teodoro Gutiérrez Calderón, cuya lectura los llevó a participar en el descubrimiento de la moraleja —caridad, justicia y recompensa— contenida en este hermoso poema).

2.
Segunda, tercera y cuarta fases: planificación, ejecución y evaluación

En función del diagnóstico, la segunda fase fue planificar y ejecutar diferentes planes de acción que estuvieran sujetos, por supuesto, a la realidad pedagógica del aula de clases respecto de la asignatura Historia Universal y a los requerimientos de los estudiantes en cuanto a sus estilos de aprendizaje.

Una vez conocido y estudiado el problema, nos dedicamos a prever actividades que nos llevaran a lograr los objetivos planteados; de allí que la planificación no puede ser sino la principal guía en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta planificación se correspondió con los temas de cada uno de los contenidos que se abordarían por objetivos durante el resto del año escolar, lapsos 2do. y 3ro. respectivamente. Por esta razón, debimos ser muy cuidadosos respecto de las estrategias didácticas que se utilizarían para despertar el interés de los estudiantes en la asignatura, en relación con el tiempo previsto para el desarrollo de los objetivos, de las actividades y considerando los estilos de aprendizaje, con el fin de afianzar en ellos la importancia y significación de la Historia Universal. Esta circunstancia supone dos aspectos fundamentales: 1) Concienciar a los docentes para que elaboren y ejecuten las planificaciones pertinentes —analizando resultados—, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, y 2) Evitar las improvisaciones dentro del aula para favorecer la enseñanza de los alumnos.

Obviamente, para motivar un mayor interés en los estudiantes por las clases y optimizar la asimilación de contenidos históricos, debemos, primeramente, aprovechar sus conocimientos previos y formarles un juicio crítico ante las imágenes, a través de la promoción de valores y actitudes ante cada época histórica.

Asimismo, es fundamental imponernos como tarea diaria en el aula de clases enfrentar el enfoque generalmente negativo que se tiene sobre esta materia entre los estudiantes (por ser «larga, aburrida e inútil») y animar la participación en las clases, aspecto que se ve favorecido si conocemos los estilos de aprendizaje de los estudiantes, dado que ajustamos nuestros planes de acción a sus necesidades. De esta manera auspiciamos un cambio del limitado enfoque que tienen los estudiantes sobre la historia.

En cuanto a la evaluación, podemos señalar que esta es de carácter: 1) *diagnóstica*, que se efectúa al inicio del año escolar, al comienzo de una unidad o bloque de objetivos, o cuando el docente lo considere conveniente, tomando en cuenta conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que el educando posee, así como las dificultades detectadas durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) *formativa*, que tiene como objetivo determinar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, detectar dificultades y reorientar el aprendizaje; con esta evaluación el docente adquiere información que le permite modificar las estrategias didácticas, mejorar los recursos utilizados y preparar actividades de recuperación tanto individuales como grupales, y 3) *sumativa*, que tiene por finalidad comprobar el logro de los objetivos y la efectividad del proceso de aprendizaje, así como la asignación de calificaciones e informar a los padres y representantes de la actuación del estudiante. La evaluación sumativa del docente debe realizarse mediante el uso de técnicas e instrumentos que permitan comprobar y valorar el logro de los objetivos desarrollados en cada área o asignatura del plan de estudios (*Manual del docente*, 1987, pp. 23 y 69).

La aplicación de cada uno de los tipos de evaluación debe cumplirse en forma continua y cíclica, ya que cada una proporciona insumos para la replanificación del aprendizaje y, por ende, el mejoramiento del mismo (*Manual*

del docente, 1987, p. 23). De esta manera la evaluación es integral, pues se dirige a valorar los resultados en las áreas cognoscitiva, psicomotora y afectiva, así como los rasgos más relevantes de la personalidad de los estudiantes, tomando en cuenta los factores que intervienen en el aprendizaje.

Cronograma de actividades

Nombre de la institución: Nuestra Señora de Fátima ***Grado:*** 8vo. ***Sección:*** Diversas

Nº de cursantes: 48 ***Asignatura:*** Historia Universal ***Nº de horas semanales:*** 4

Estrategia	***Semana***	***Tiempo***	***Actividad***
Proyección de imagen *La fragua de Vulcano* y de la película *Los niños del cielo*. Lectura del poema «La mujer de las manos cortadas»	I	8 horas	En estas primeras semanas se mostraron imágenes a los estudiantes, relacionadas con los contenidos del programa, para que se fueran familiarizando con lo visual para posterior actividad
Muestra de litografía de *National Geographic* referente al imperio azteca y elaboración de una representación gráfica	II	8 horas	Se realiza la elaboración de una ilustración individual para resaltar características cotidianas de las culturas americanas
Muestra de una litografía sobre *hombres trabajando* y elaboración de una representación gráfica en afiche con texto explicativo	III	8 horas	Presentación de la historia del maquinismo, en afiches y textos de continuidad, por grupos
Representación gráfica	IV	8 horas	Presentación de ilustraciones sobre los cambios experimentados en América Latina durante los siglos XIX y XX
Proyección de la película *El pianista* y lectura comentada de fragmentos del *Diario* de Anna Frank	V	16 horas	Observación de material videográfico, comentarios y discusión de dicho material, en función de la lectura de fragmentos del *Diario* de Anna Frank para el tema de la II Guerra Mundial
Creación de «Diario de vida»	VI	16 horas	Elaboración de un «Álbum de vida» ilustrado, relacionado con hechos históricos de la humanidad vividos personalmente y/o narrados por familiares

A continuación se detalla cada uno de los 6 planes de acción aplicados en clase, relacionados con nuestra investigación, el cómo de su ejecución y su posterior evaluación.

Plan de acción Nº 1	
Objetivo	Estimular valores universales en los estudiantes a través del conocimiento de culturas diferentes
Estrategia	Proyección de video
Actividades	– Clases explicativas sobre el tema – Investigación del tema por los estudiantes – Proyección de película – Comentarios y discusión de la película – Realización de una actividad escrita acerca de la película – Conclusiones: establecer relaciones entre el contenido, la película y valores universales de la sociedad
Contenido	El islamismo y su expansión
Áreas	Historia, Geografía, Castellano, Arte y Cine, Sociedad, Valores
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Explicaciones previas del tema – DVD de película – Televisor, DVD y *video beam* – Hojas de papel ministro – Lápices – Profesor – Estudiantes
Competencia	Fomentar el respeto por costumbres y culturas diferentes de las propias
Indicadores	– Respeto por la opinión y actuación de los demás – Comunicación – Participación – Capacidad de observación – Fluidez – Redacción
Técnica	Observación directa
Instrumento	Registro descriptivo

Este primer plan de acción partió de la proyección de una película iraní titulada *Los niños del cielo*, para que los estudiantes conocieran más acerca de la cultura islámica y su expansión (véase Anexo 16). Aunque la película no se refiere a la Edad Media (que es el período del que forma parte este tema) evidencia las costumbres de los musulmanes y cómo se han mantenido a través del tiempo.

Durante la proyección de la película se notó bastante expectativa. El film que, como su nombre lo indica, trata la historia de dos hermanos, una niña y un niño, que por su situación de pobreza se ven obligados a guardar como secreto el extravío de un par de zapatos de la hermana y a compartir, dentro de una serie de situaciones insólitas, el único par que tenían; todo con el fin de evitar que el severo padre se enterase y los castigara por esto. La película gira en torno a la nueva circunstancia que tienen que atravesar los hermanos y exalta valores de solidaridad, comunicación, respeto a los padres y hermanos, ahorro, consideración, entre otros.

Los estudiantes dijeron sentirse identificados con los personajes. Muchas veces debimos detener la proyección porque preguntaban cosas que iban viendo, especialmente relacionadas con la vida cotidiana y los rituales del islam: la importancia del té, la elaboración del pan árabe o el día de Fátima, hija de Mahoma. Posteriormente, en una especie de plenaria, recogimos impresiones sobre la película y hubo mucha participación; realizaron diversas preguntas acerca de esta cultura y el porqué de sus costumbres. Incluso, uno de los menos conversadores manifestó sentir tristeza por el tipo de vida que llevan los niños de estos pueblos. Se les hizo hincapié en el respeto que debe existir por culturas y modos de vidas diferentes. Para finalizar y a fin de tener un registro escrito adicional de la experiencia, se realizó una serie de 7 preguntas, 6 de ellas relacionadas con aspectos muy concretos acerca de los valores expuestos en la película y sus impresiones personales. Las preguntas fueron las siguientes:

1) Destaca 8 valores presentes en la cultura musulmana expuestos en la película.

2) Explica qué sentiste con la película.

3) Si en algún momento te pasara lo del protagonista, ¿qué harías y por qué?

4) ¿Piensas que la película te permitió, en alguna medida, conocer parte de la cultura musulmana?

5) ¿Te sentiste identificado con algún personaje? ¿Con cuál y por qué?

6) ¿Te conmovió algo de la película?

7) ¿Cómo se llamaba el nieto del señor que contrató al padre de Alí?

Al respecto, los estudiantes señalaron valores universales presentes en cualquier sociedad, solo que les parecían más acentuados en la película, lo que les hacía pensar que ello se debía, seguramente, a que en esa cultura le brindan más importancia a los mismos en la vida cotidiana. Del mismo modo resaltaron el agradecimiento, el desinterés y el respeto a sus rituales religiosos como los valores que tienen mayor fuerza entre los musulmanes. Algunos llegaron a marcar diferencias en relación con nuestra cultura.

Esta actividad escrita permitió conocer con mayor propiedad lo que los estudiantes opinaban no solo de la película sino de su utilización como estrategia didáctica. Asimismo, reflejó que les agrada este tipo de trabajo en clase; la atención que prestaron a la película y el interés manifestado en preguntas, primero, y la forma en que redactaron las respuestas, después, así lo confirman (véase Anexo 17).

Plan de acción Nº 2	
Objetivos	– Diferenciar y caracterizar tipos de culturas – Diferenciar las características de las culturas prehispánicas para el momento de la llegada de los europeos
Estrategia	Análisis de ilustraciones
Actividades	– Clases explicativas sobre el tema – Lecturas realizadas por los estudiantes en cada clase – Observación de una litografía alusiva al tema – Comentarios y discusión del tema – Explicación de la actividad – Elaboración individual de una representación gráfica – Valoración de estas expresiones pictóricas
Contenido	Edad Moderna. Culturas prehispánicas: mayas, aztecas e incas
Áreas	Historia, Geografía, Educación Artística, Economía
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Clases – Lecturas – Ilustraciones – Pizarrón – Hojas de block de dibujo – Colores, creyones de cera, marcadores, recortes, tiza pastel, lápices, etc. – Profesor – Estudiantes
Competencia	Promover la interpretación artística de hechos históricos
Indicadores	– Creatividad – Presentación de la actividad – Capacidad de diferenciación de las culturas – Dedicación y desempeño – Pertinencia – Originalidad en sus trabajos – Responsabilidad
Técnica	Observación directa
Instrumento	Registro descriptivo

Se acercaba el momento de la próxima evaluación y el ejercicio planteado fue el de la elaboración de una representación gráfica sobre los contenidos pendientes de ser evaluados; para ello debían traer a la clase materiales que les ayudaran a realizarla (témpera, revistas y periódicos para recortar, marcadores, colores, goma, láminas de papel bond, por ejemplo). Dichos contenidos eran los cambios de fines de la Edad Media que explican la transición hacia la Edad Moderna, específicamente los viajes de exploración, los tipos de conquista y colonización, y las culturas prehispánicas: mayas, aztecas e incas, pues ya se había estudiado la primera parte de estos cambios: el Renacimiento, la Reforma y la Contrarreforma, entre otros temas. A dos clases del ejercicio, repasábamos, pues, el tema de la Edad Moderna, les planteaba la necesidad de que hicieran preguntas de aquello que no tenían claro. En esta ocasión preguntaron más de lo habitual, especialmente en función de la actividad gráfica; querían saber lo que hacía la gente en la vida cotidiana, sobre su vestimenta, navegación, comida, sacrificios a los dioses, etc. Todo indicaba que deseaban contar con mayores elementos para el momento de la evaluación.

Terminado el repaso y faltando 15 minutos para culminar la clase les mostré un afiche de gran tamaño y lo puse en el pizarrón, de modo que todos lo vieran sin mucho esfuerzo: se trata de una litografía alusiva a los imperios maya y azteca publicada por la revista *National Geographic* en su edición en español, de agosto de 2007, titulado «Mesoamérica» (sección «Grandes pueblos del pasado»). Fue entonces cuando percibí un cambio de actitud generalizado. Les pedí que imaginaran, señalando diferentes motivos de la ilustración, cómo era la vida cotidiana en estas culturas a tono con los aspectos ya estudiados. Se mostraron fascinados y algunos empezaron a preguntar sobre cuestiones referentes a lo que hacía la gente en esos lugares (*si los niños jugaban*), cómo se relacionaban socialmente (*si hacían fiestas*, por ejemplo), *en qué trabajaban* y hasta *cómo se enamoraban*. En consecuencia, este plan de acción consistió en elaborar una representación gráfica acerca de las culturas prehispánicas: mayas, aztecas e incas, que fue el tema elegido entre los contenidos de la Edad Moderna pendientes por evaluar, de los que también forman parte los viajes de exploración de los siglos XV y XVI y los tipos de conquista y colonización (véase Anexo 18).

Adicional a esta planificación, se les asignó la elaboración de un ensayo sobre las culturas antiguas. La pregunta en torno a la cual debían desarrollar su planteamiento fue: ¿Por qué creen ustedes que se dieron manifestaciones culturales similares en civilizaciones alejadas en el tiempo y en el espacio? Las respuestas fueron diversas e interesantes; algunos argumentaron que esto tal vez se debía a que el hombre ha tenido siempre las mismas necesidades (hambre, sueño, etc.); otros consideraron la tendencia de los pueblos antiguos a replegarse en un mundo mágico-religioso basado en los elementos de la naturaleza (la luna, el sol y los majestuosos monumentos alineados con este), y hubo quienes mencionaron la probable existencia de extraterrestres que pudieron brindarle ayuda a estos pueblos para la realización de sus expresiones (véase Anexo 19).

Plan de acción Nº 3	
Objetivo	Fomentar la capacidad creativa de los estudiantes a través de imágenes ideadas por ellos respecto de un tema ya estudiado
Estrategia	Ilustraciones
Actividades	– Clases sobre el tema – Investigación del tema por los estudiantes – Lectura de materiales sobre el tema – Participación y discusión en clase – Elaboración de las imágenes – Redacción de un párrafo contentivo de su historia grupal respecto del maquinismo
Contenido	El maquinismo: surgimiento, desarrollo y expansión
Áreas	Historia, Geografía, Castellano, Educación Artística
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Explicaciones previas del tema – Ilustración sobre el tema – Láminas de papel bond – Lápices, creyones y marcadores – Profesor – 8 grupos de 6 integrantes cada uno
Competencia	Valorar el significado y el impacto que tuvo el maquinismo en la humanidad
Indicadores	– Interés – Aporte de ideas – Comunicación – Participación – Capacidad de observación – Creatividad – Coherencia – Compañerismo – Redacción
Técnica	Observación directa
Instrumento	Registro descriptivo

Con este plan de acción el contenido a estudiar fue el maquinismo y la actividad propuesta fue la realización de una imagen por grupos que diera cuenta de los inicios, el desarrollo y la expansión del maquinismo en el mundo; para ello y con el fin de lograr una secuencia en las ilustraciones, debía existir un mensajero que conectara el grupo anterior con el siguiente.

Previo a esta estrategia, se dieron explicaciones sobre el maquinismo en varias sesiones de clase desarrolladas desde hacía un par de semanas. En una segunda fase se asignó como actividad grupal la elaboración de una historia a partir de una litografía —de una obra cuyo título y autor desconozco— relacionada con una escena propia del maquinismo: hombres en ropa de trabajo y visiblemente sucia; unos trabajando en herrería, otros transportando peso entre papeles; más atrás se aprecia un trabajo menos rudo: hombres trabajando con máquinas. La idea era mostrarles un episodio del maquinismo que les generase interés hacia todo lo que podían ser capaces de expresar en un dibujo de su creación, pues solo con mostrársela aportaron gran cantidad de ideas en cuanto a situaciones del maquinismo.

El objetivo era que entre todos, organizados en grupos, pudieran construir una historia que tuviera una secuencia en cuanto a capítulos visuales y escritos, y la peculiaridad era que todos participarían para lograr el sentido y la coherencia buscados. Cada uno de los grupos (8 en total) estaría encargado del comienzo, desarrollo y expansión del maquinismo respectivamente (dos del surgimiento, tres del desarrollo y tres de la expansión del capitalismo). Las diferentes partes construidas por los estudiantes evidencian que se relacionaron e interactuaron en la elaboración. Lo curioso es que se notaba el interés por hacerlo bien. El tiempo previsto fue de 45 minutos (la segunda hora de clases). La valoración arrojó que se llenaron las expectativas, salvo en el caso de dos estudiantes —los menos participativos y apartados por el resto de la clase, dada su naturaleza tímida— quienes, aunque mostraron interés, no participaron como se esperaba.

Adicionalmente a esta actividad y en atención a comentarios realizados en clase, se dejó para la reflexión el tema: «¿Podrán las máquinas sustituir al hombre?». La inquietud fue planteada por un estudiante, quien dijo haber vis-

to un programa de Discovery Channel en el que se estudiaba esta posibilidad para el futuro. Los ensayos resultantes revelaron infinidad de dudas al respecto y opiniones diversas, desde que esto no sería posible porque el ser humano hace y siente cosas únicas, pasando por la transformación física del hombre por la falta de uso de algunas de las partes del cuerpo —como manos de un solo dedo debido a que ahora, casi para cualquier cosa, oprimimos un botón—, hasta la afirmación de que las máquinas podrían llegar a destruirnos si seguimos creando tanta inteligencia artificial (véase Anexo 20).

A manera de paréntesis, es importante mencionar cómo un hecho que conmocionó a la sociedad merideña se apropió del ambiente en el aula de clases y dio un giro a lo planificado. Es el caso de un adolescente, estudiante de 8vo. grado en un colegio de renombre, quien se suicidó presuntamente con la intención de atraer la atención de sus padres, según los comentarios que se manejaban sobre tan delicado asunto. Independientemente de las causas que expliquen el hecho y dado que dicho joven era conocido, e incluso amigo de algunos de mis estudiantes —pues compartían actividades en los Boys Scouts—, era necesario hacer una pausa.

El clima del salón de clases era tenso, algunas estudiantes se abrazaban como silenciando su llanto, y hasta los más inquietos de la clase permanecían callados y tranquilos. Se respiraba tristeza. Por esta razón, en el colegio se organizó una misa en memoria del fallecido y la entonces directora pasó de salón en salón para hablarles de la importancia de valorar la vida, de lo cual —como luego me confirmaron— estaban hartos, pues todos los profesores pasaban a hablarles de lo mismo y en el mismo tono (las más allegadas defendían el hecho de que no había sido un suicidio sino un accidente, producto de la intención del joven de hacerle pasar un susto a su estricto padre).

En vista de la situación y sin ánimos de estropear el sentimiento de tristeza que inundaba la clase, no me quedó más que contarles una experiencia similar de mi propia vida. Les comenté el caso de un amigo que perdió la vida a causa de un accidente de moto cuando estábamos en 2do. año de Ciclo Diversificado. Así, empezamos a dialogar y de esa manera me enteré de algunos detalles del hecho y el porqué de su molestia con otros profesores que

minimizaron la posibilidad de que pudieran tener problemas siendo tan jóvenes y habiendo visto tan poco en la vida. Entre los tantos aspectos conversados surgió el de las misiones de vida asignadas celestialmente a las personas, tema que, por tendencia judeocristiana y educación religiosa, ellos manejan. De allí que me preguntaran si el fallecido había cometido pecado, y si iría al cielo o al infierno. Me limité a pedirles que no olvidaran que para cada situación que ha existido en el mundo se han ideado diversas concepciones que dan cuenta y explican los hechos. Luego, sin querer involucrarme de lleno en aquellas susceptibilidades religiosas y aunque no era la clase prevista para ese día, empecé a incorporar asuntos sobre los cambios que ha tenido la humanidad en función de valores universales del hombre según la época, por ejemplo, el que la locura en tiempos de la Edad Media se considerara una posesión diabólica y no una enfermedad mental, como se ha comprobado en nuestros días.

Al final les solicité que escribieran un breve ensayo acerca de esta experiencia improvisada, el cual sería leído en los primeros 10 minutos de la siguiente clase por quienes así lo desearan. En sus impresiones se advierte la necesidad de crear un vínculo con el docente y sentirse confiados para hablar de sus problemas, situación que, a la vez, los compromete a portarse mejor en la clase y en el trato con los compañeros (véanse Anexos 21, 21.1 y 21.2). Como vemos, muchas veces se deja de lado la planificación estipulada para la clase y tenemos la responsabilidad de improvisar según las necesidades de los estudiantes. Se trata del continuo rehacer de la práctica pedagógica, que exige adaptación permanente.

Plan de acción Nº 4	
Objetivo	Estimular el interés hacia los temas contemporáneos a través de su relación con los cambios de América Latina durante los siglos XIX y XX
Estrategia	Ilustraciones
Actividades	– Clases sobre el tema – Lectura de materiales sobre el tema – Participación y discusión en clases – Elaboración de las imágenes – Exposición de las imágenes
Contenido	«América Latina en los siglos XIX y XX»
Áreas	Historia, Geografía, Ciencia y Tecnología, Economía, Sociedad, Educación Artística
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Explicaciones previas del tema – Ilustración sobre el tema – Láminas de papel bond – Témpera, creyones, marcadores, recortes de revistas, goma – Profesor – 8 grupos de 6 integrantes cada uno
Competencia	Propiciar una actitud crítica frente a los cambios de América Latina mediante su asimilación gráfica
Indicadores	– Interés – Aporte de ideas – Creatividad – Participación – Pertinencia – Compañerismo
Técnica	Observación directa
Instrumento	Registro descriptivo

El tema seleccionado en esta oportunidad fue «América Latina en los siglos XIX y XX» y la estrategia utilizada fue la realización de una actividad gráfica. La ejecución de este plan de acción comenzó desde las primeras explicaciones sobre la Edad Contemporánea. De allí que nos permitimos incluir también algunos avances del siglo XX, explicados previamente. Asimismo, se les participó la realización de esta actividad con anterioridad y se formaron grupos de 6 integrantes, a diferencia de la ocasión anterior. El día de esta actividad los estudiantes eligieron el tema a trabajar dentro del repertorio de los temas explicados.

La actividad generó entusiasmo en la mayoría, salvo en unos pocos que manifestaban no saber dibujar y pintar. Les expliqué que podían dividirse los roles: aporte de ideas unos, dibujo otros, pintura otros, provisión de materiales entre todos. También se notó inquietud en cuanto al aporte de ideas y hasta hablaban de competencia entre grupos y sobre cuál lo haría mejor. Llama la atención que asomaron temas de avances de la humanidad, como la carrera espacial y la clonación (véase Anexo 22). Algunos estudiantes llevaron témperas y creyones de cera, incluso recortes de revista, se sentaron en el piso —la directora nos permitió el pasillo, pues los salones soy muy pequeños— y comenzaron a trabajar, mientras yo pasaba periódicamente a observar los grupos. Realmente todos trabajaban, aunque no se puede negar que conversaban mucho; unos se acercaron para plantear sus ideas, otros para saber si iban bien. También noté mucho compañerismo entre grupos. Algunos de los que manifestaron que no sabían pintar —o que no les gustaba— eran los encargados de lavar los pinceles, pero también aportaron ideas. Al final cada grupo explicó su dibujo y pidieron que se repitiera la actividad. Las representaciones gráficas demostraron que los temas fueron tratados con mayor creatividad y libertad pictórica.

Plan de acción Nº 5	
Objetivo	Despertar interés en torno a conflictos bélicos mundiales a través del conocimiento de hechos cotidianos acaecidos durante la II Guerra Mundial y generar un análisis crítico respecto del tema
Estrategias	– Proyección de la película *El pianist*a (véase Anexo 23) – Lecturas comentadas del fragmento del *Diario* de Anna Frank
Actividades	– Clases sobre el tema – Trabajo individual – Lecturas comentadas de fragmentos del *Diario* de Anna Frank seleccionadas por el docente (véase Anexo 24) – Proyección de la película *El pianista* – Elaboración de ensayo – Elaboración de una reflexión individual sobre la vida de los judíos en tiempos de la II Guerra Mundial
Contenido	La II Guerra Mundial
Áreas	Historia, Geografía, Sociedad y Cultura, Psicología, Castellano
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Clases y discusiones sobre el tema – Libro: *Diario* de Anna Frank – DVD de la película *El pianista* – Lápiz, hoja de papel ministro o papel bond tamaño carta – Profesor – Estudiantes
Competencia	Valorar el impacto de la guerra en las sociedades y en las personas a través del conocimiento de lo vivido por Anna Frank y el pianista en tiempos de guerra
Indicadores	– Interés – Aporte de ideas – Participación – Pertinencia – Respeto por las ideas de los compañeros
Técnicas	Observación, lectura, conversación y preguntas abiertas
Instrumento	Registro descriptivo

La estrategia utilizada en esta ocasión fue la redacción de una reflexión individual que diera respuesta a la relación entre lo vivido por el pianista y lo narrado por Anna Frank en su *Diario* (*explique las relaciones de la vida cotidiana vividas por ambos personajes*). Las reflexiones fueron, obviamente, diversas; unas más ricas en detalles que otras, incluso hubo quien incorporó comentarios de lo que ha visto en películas y programas y sobre lo que ha leído acerca de la II Guerra Mundial.

En general, las expectativas fueron cumplidas. Durante la proyección de la película hacían preguntas y, en ocasiones, decían: «*Eso lo contó Anna Frank*», como la ley que obligaba a los judíos a llevar la estrella de David en el brazo derecho; la prohibición de frecuentar lugares y espacios públicos como restaurantes, plazas o cafeterías; las horas en que debían recogerse en sus casas para ya no salir sino hasta el otro día; la asignación de locales comerciales específicos para judíos; la prohibición de utilizar el tren y sus propios autos, y luego la de andar en bicicleta, entre otros. La reflexión arrojó que hubo interés en la actividad y asimilación del contenido, lo que se hizo aún más evidente en las contribuciones escritas de los estudiantes a partir de una propuesta: *Relacione algunos hechos narrados por Anna Frank en su* Diario, *con momentos proyectados en la película* El pianista, *vividos por el protagonista* (véase Anexo 25). El resultado fue más provechoso de lo que pensamos inicialmente: muchos extendieron sus comentarios e incluso apuntaron más vinculaciones porque habían leído completo el *Diario* y no solo los fragmentos seleccionados para la lectura en clase.

Plan de acción Nº 6	
Objetivo	Comprender la importancia de la historia a través de la relación de hechos con sus propias vidas
Estrategia	Elaboración de un álbum individual de vida relacionado con hechos históricos de la humanidad
Actividades	– Clases sobre el tema – Lecturas comentadas – Investigación del tema – Conversaciones con familiares para la futura creación del «Diario de vida» – Elaboración del «Diario de vida»
Contenido	«Hechos históricos y progresos del siglo XX»
Áreas	Historia, Geografía, Sociedad y Cultura, Castellano, Educación Familiar
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Clases y discusiones del tema – Conversaciones del tema – Fotografías – Diversos tipos de papel – Estudiantes y familiares de los estudiantes
Competencia	Valorar el significado de hechos históricos en el transcurrir de su vida familiar
Indicadores	– Interés – Aporte de ideas – Investigación – Creatividad – Pertinencia
Técnica	Observación
Instrumento	Escala de estimación

Este último plan de acción consistió en el desarrollo de una actividad que se denominó «Diario de vida». En él los estudiantes debían plasmar los principales hechos históricos acaecidos no solo desde su nacimiento, sino lo que habían podido contarles sus familiares de dos generaciones atrás, como sus abuelos. La idea era que los estudiantes encontraran vinculación de los hechos históricos tantas veces tratados en clase con sus propias vidas e historia, y esto se hizo porque una de las causas del desinterés por el estudio de la historia que ellos mencionaron fue justamente el no encontrarle relación con su vida ni utilidad.

Así fue como gran parte de los estudiantes destacó dónde estaban cuando sucedió la muerte del papa Juan Pablo II y la caída de las Torres Gemelas, por ejemplo, pero también mencionaron otros acontecimientos que no vivieron —o no recuerdan— contados por familiares y personas mayores con las que conversaron para la elaboración del diario, tal es el caso de la democracia en Venezuela, la caída del Muro de Berlín y la clonación de la oveja Dolly, entre otros (véase Anexo 26).

En sus diarios los estudiantes no solo demostraron interés en la actividad, sino que desplegaron su creatividad al introducir elementos que fueron más allá de lo planteado por el docente para su desarrollo, como el uso de fotografías y dibujos, por mencionar algunos casos. Asimismo, se puso en evidencia que estas actividades fomentan el potencial lingüístico de los estudiantes; permiten conocer sus espacios de mayor susceptibilidad e interés, en la medida en que no todos privilegiaron los mismos asuntos, como la contaminación, la presentación de una pieza musical, hechos de delincuencia, actos religiosos, por ejemplo, y motivan el uso de técnicas aprendidas en otras áreas, como educación artística, pues en este caso, por ejemplo, trabajaron con engrudo. Es importante llamar la atención sobre estos aspectos porque de lo que se trata es de condicionar la integralidad de las diferentes áreas del currículo educativo y garantizar su transversalidad. El tipo de evaluación utilizado fue la escala de estimación, por cuanto refleja mayor amplitud no solo a la hora de evaluar sino porque proporciona a los estudiantes los indicadores a tomar en cuenta para la elaboración del diario de vida: dominio del tema, evidencia de la investigación, pertinencia, presentación, ortografía y redacción, fluidez y creatividad (véase Anexo 27).

3. Quinta fase: sistematización, conclusiones y recomendaciones

Como se ha insistido a lo largo de este trabajo, el uso de estrategias didácticas adecuadas a los estudiantes es crucial en el desempeño docente y, en todo momento, deben estar integradas en una planificación coherente no improvisada, sino pensada cuidadosamente en función del tiempo y los recursos existentes —y otros nuevos que se puedan emplear—; todo esto con el fin de lograr despertar el interés de los educandos y mejorar la asimilación de los contenidos. Por ello la participación de los estudiantes depende, en gran medida, del asesoramiento del docente, quien es el responsable de realizar la planificación y de la intervención activa cotidiana del estudiante en el proceso educativo. Es necesario que el docente tome conciencia de la importancia que tiene su labor educativa, no solo a la hora de impartir contenidos para desarrollar un programa educativo, sino como formador —colectivo, pero también individualizado de cada uno de sus estudiantes— que tiene el deber de preparar al estudiante para la vida: condicionar su éxito poniendo énfasis en sus fortalezas e, incluso, saber canalizar sus fracasos o, mejor dicho, sus decepciones.

Por consiguiente, la cotidianidad del aula de clases tiene un gran peso en el proceso formativo de los estudiantes —sin descontar, por supuesto, la importante cuota de participación que tiene el ambiente social en que se desenvuelve— y es parte esencial de los elementos clave que ayudan en el desarrollo de unas u otras capacidades. Además, este trabajo cotidiano nos permite, como docentes, con la pura observación, identificar de qué modo se manifiestan los estudiantes cuando trabajan, y esto es algo que no debemos ignorar a la hora de planificar y aplicar estrategias de estímulo que sirvan para destacar sus puntos fuertes en un área determinada, lo que contribuye a paliar las dificultades en otras áreas (Schneider, 2004, p. 28).

Por ello, nuestra investigación estuvo sujeta a las necesidades que presenta el colectivo estudiantil frente a la historia, como asignatura inserta en los programas de educación venezolanos, a las concepciones que tienen de ella, y también a las que presentan individualmente, en la medida de lo posible, en tanto que sus estilos y áreas de aprendizaje son distintos y merecen ser respetados.

Lo que nos llevó a aplicar estrategias didácticas en el área espacial, fue constatar que el área predominante en los estudiantes es la visual, seguida por la cinestésica, pero eso no indica que se hayan obviado las pertenecientes a otras áreas. Es solo que en esta investigación se plantearon las representaciones gráficas como recurso para una enseñanza de la Historia Universal más amena, divertida y amplia en cuanto a la participación estudiantil, pues se advirtió que uno de los puntos comunes entre ellos es, por un lado, considerarla aburrida y larga y, por el otro, mostrarse motivados por toda manifestación visual-cinestésica (imágenes, videos, afiches, pósters, ilustraciones, representaciones teatrales, por ejemplo).

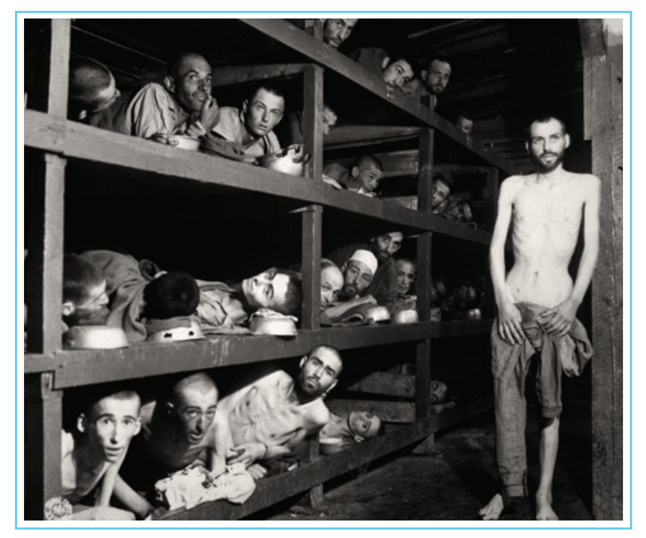
Pero lo más importante, más allá de emplear herramientas didácticas gráficas, es favorecer momentos en los cuales la imaginación y la creatividad puedan fluir con tranquilidad y naturalidad, por supuesto a tono con el conocimiento histórico, no se trata de un volar imaginativo en sí mismo desconectado de los objetivos que nos proponemos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia; pues aun cuando la imaginación y la creatividad siempre puedan considerarse una ganancia en el aprendizaje, pues garantizan una permanente búsqueda de respuesta a situaciones, en la enseñanza de la historia no siempre son elementos pertinentes en la creación y el fortalecimiento de actitudes críticas, en cambio no hay duda de que contribuyen a mantener la atención y auspician el interés de los estudiantes en la materia, por lo que no hay que perder de vista la necesidad de canalizar ambos aspectos, que se acentúan con el uso de las imágenes, a efectos de crear una conciencia histórica tan necesaria en las sociedades. Consideramos que parte de la solución para captar la atención de los estudiantes y motorizar su proceso creativo está en la elaboración de un catálogo de imágenes (portafolio) por objetivos para la explicación de los contenidos históricos a impartir. Esto lo

decimos basados en que la experiencia de utilizar imágenes en los procesos de enseñanza y aprendizaje para orientar un conocimiento ha sido muy enriquecedora, como lo hemos compartido.

De allí que invitemos a la comunidad docente a mantener despierto el interés y motivar tal creatividad y así conseguir mayores logros en la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la historia. Este modelo, obviamente, está abierto a cualquier aporte que desde la práctica docente se realice, ya sea modificando, sustituyendo o introduciendo nuevas estrategias para mejorarlo —como la elaboración del catálogo de imágenes antes mencionado—, pues la intención es continuar con el repertorio de posibilidades que ofrecen la planificación y las estrategias didácticas dentro de un currículo transversal en el que se vinculan necesariamente las diferentes áreas de conocimiento, pero más la imaginación de los propios estudiantes, ávidos por aprender.

Anexos

Anexo 1
El Holocausto y la liberación



a.

Prisioneros en el campo de concentración de Auschwitz, Polonia.



b.

Prisioneros en el campo de concentración de Wöbbelin, Alemania, liberados en julio de 1945.



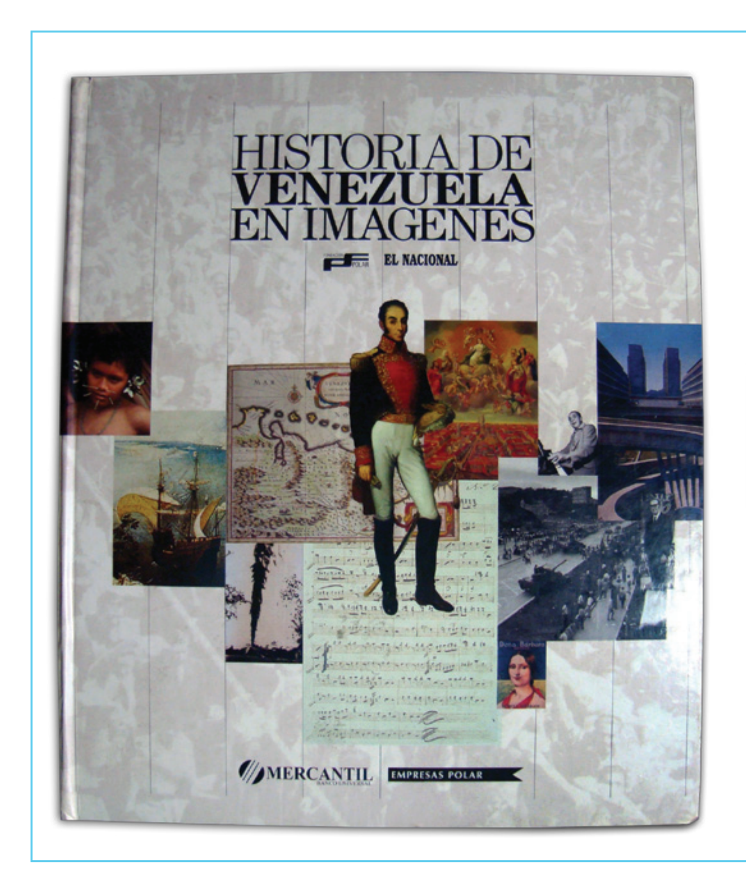
c.

Ejecución de tropas de las SS en el campo de concentracion de Dachau, Alemania, en 1945.

Anexo 2

Portada y página interna de Historia de Venezuela en imágenes

Año 2000. Caracas: Fundación Polar-El Nacional

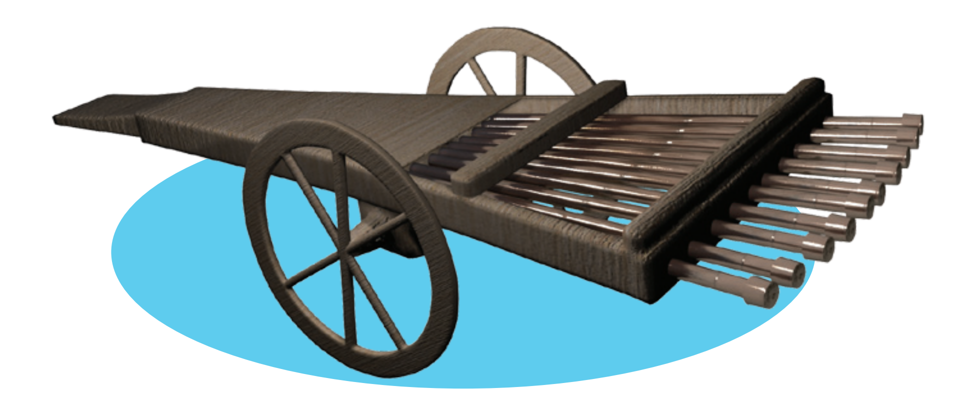




Anexo 3
Tipos de ilustraciones

a) *Descriptiva:*

Muestran cómo es un objeto físicamente cuando es difícil describirlo o comprender su explicación verbal.

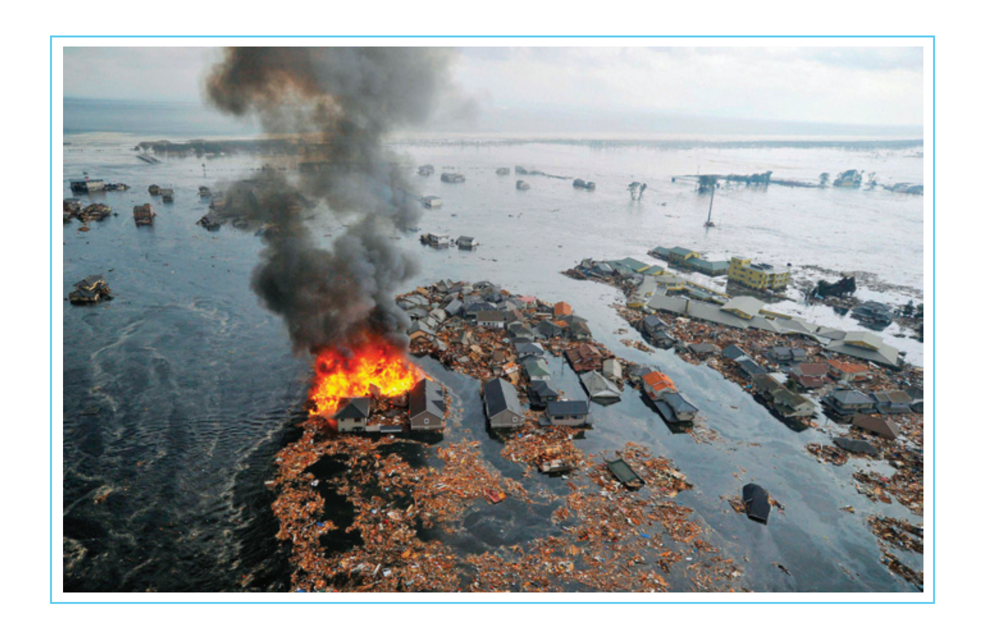




Modelo de arma de cañón múltiple basado en un diseño de Leonardo Da Vinci.

b) *Expresiva:*

Busca lograr un impacto en el espectador, considerando aspectos actitudinales o emotivos.

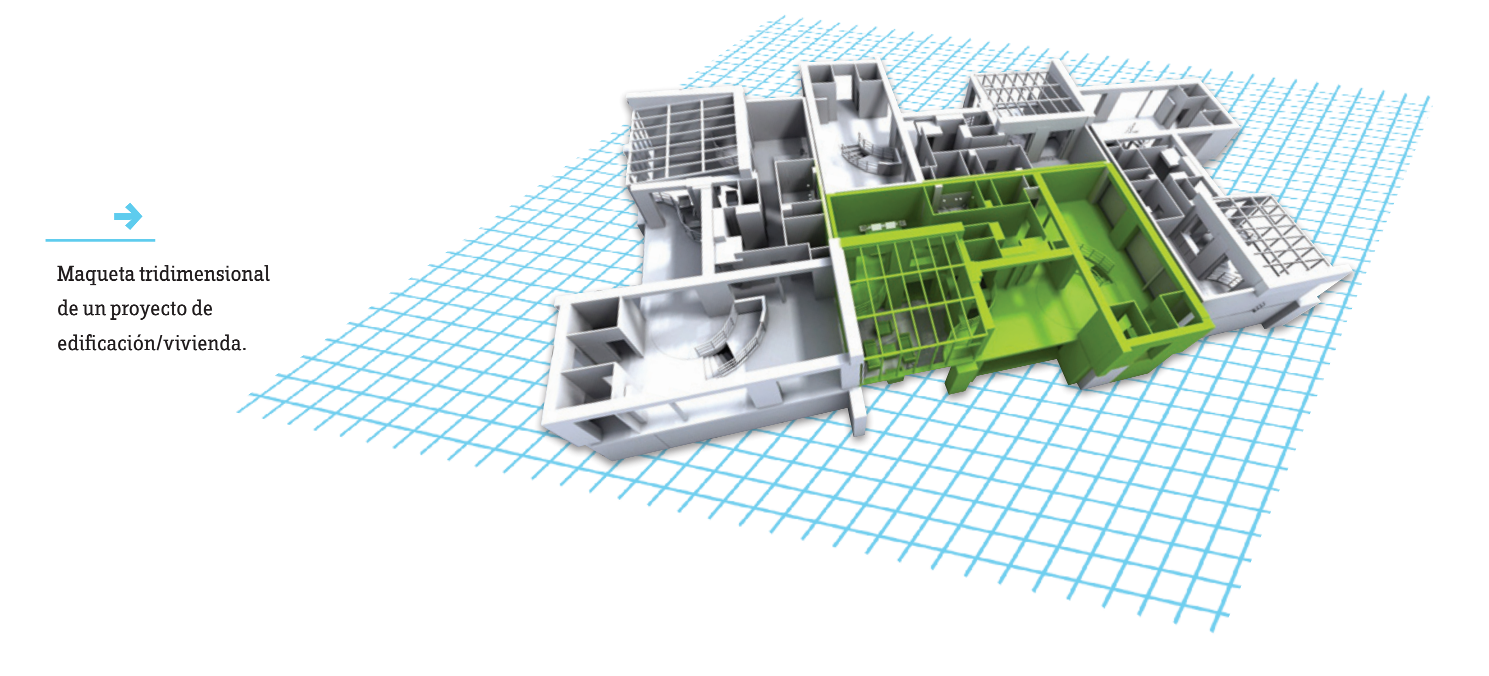




Los efectos del terremoto y tsunami de Japón, ocurrido el 11 de marzo de 2011.

c) Constructional:

Busca explicar los componentes o elementos de una totalidad, ya sea un objeto o un sistema.



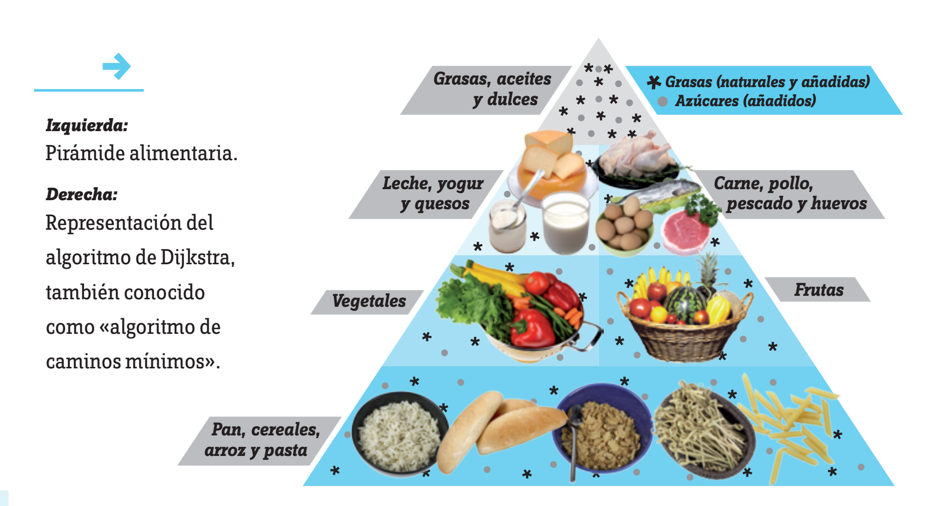
Maqueta tridimensional de un proyecto de edificación/vivienda.

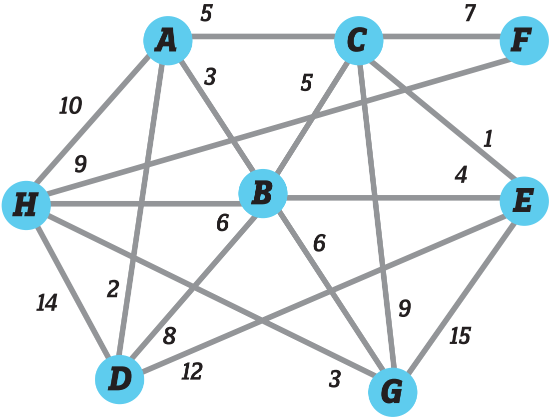
d) Funcional:

Describe visualmente las distintas interrelaciones o funciones existentes entre las partes de un objeto o sistema.

e) Algorítmica:

Sirve para describir procedimientos.





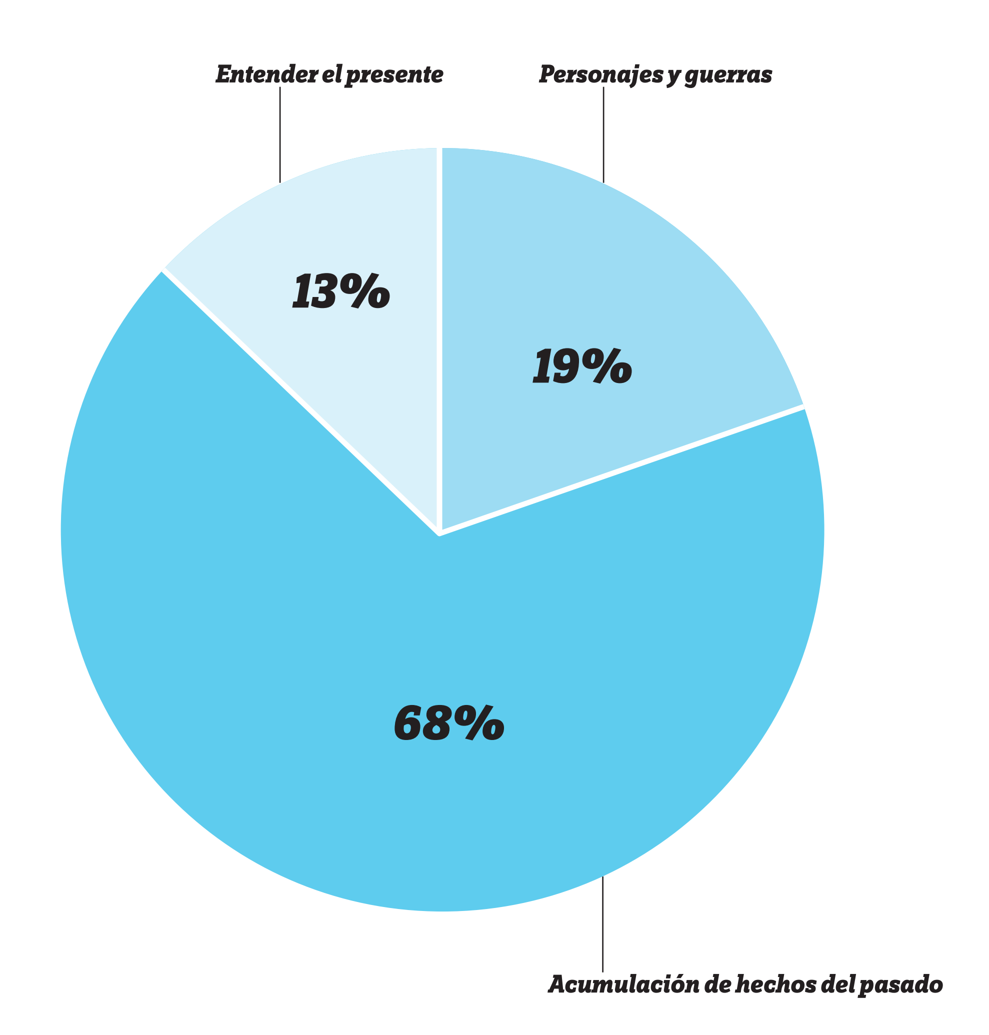
Izquierda:
Pirámide alimentaria.

Derecha:
Representación del algoritmo de Dijkstra, también conocido como «algoritmo de caminos mínimos».

Anexo 4

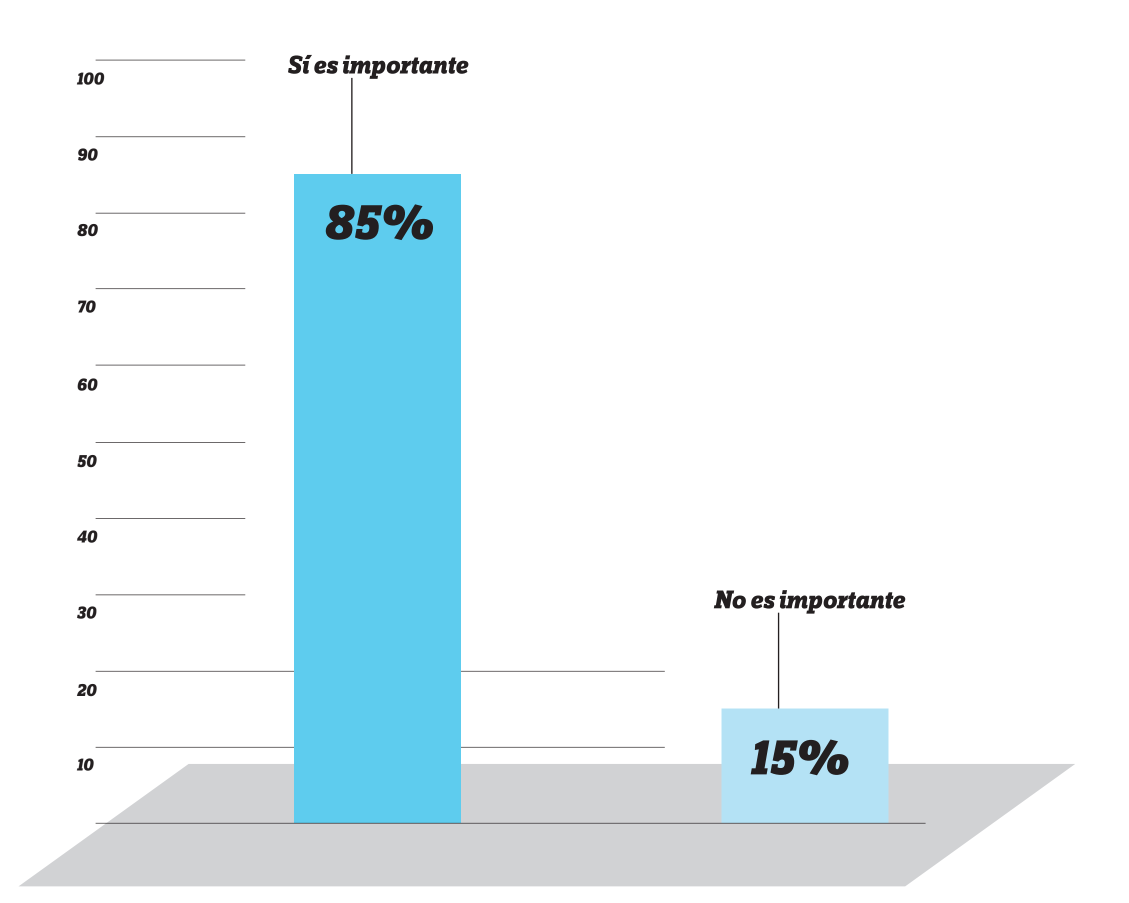
Concepto de la historia en estudiantes de 8vo. grado

Colegio Nuestra Señora de Fátima, Mérida, 2006.

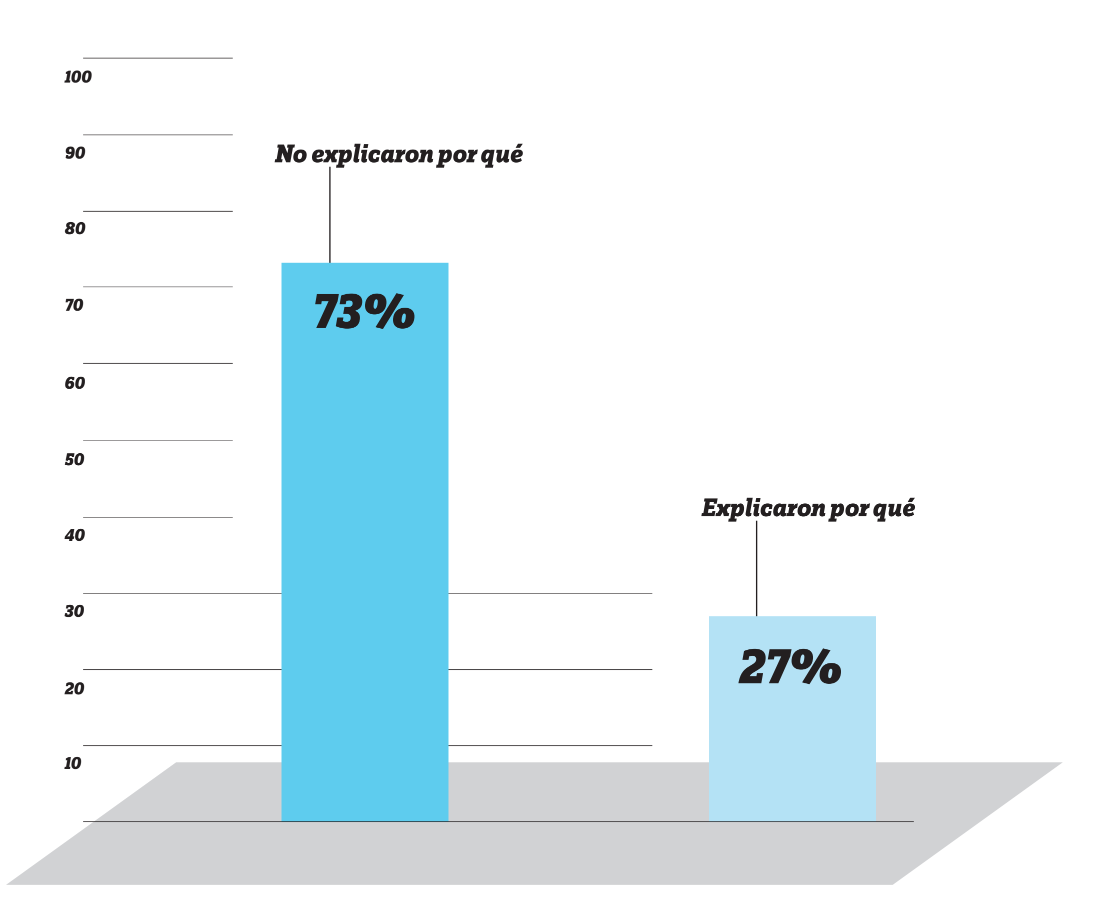


Anexo 5

Importancia y utilidad de la historia



Anexo 5.1
Importancia y utilidad de la historia para quienes consideraron que sí es importante (85%*)

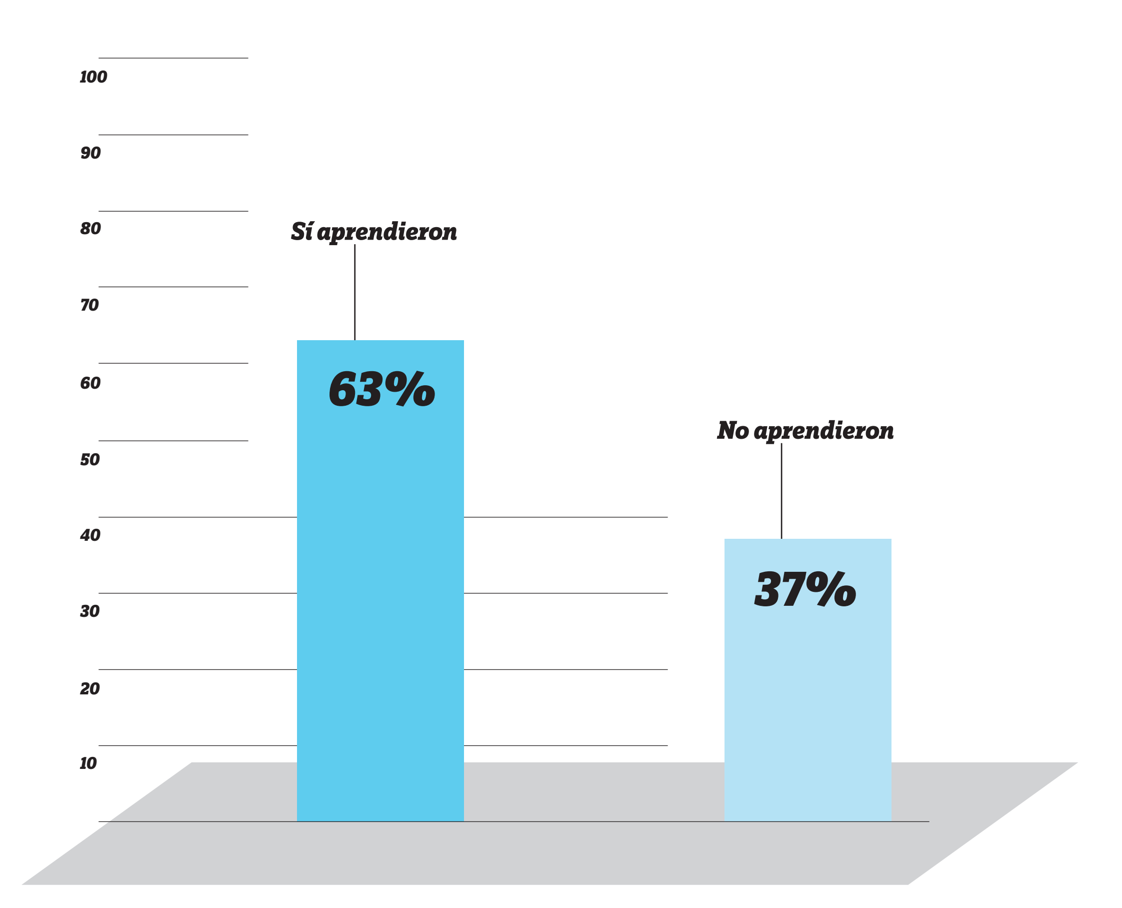


*

Este porcentaje corresponde al gráfico anterior (ver Anexo 5).

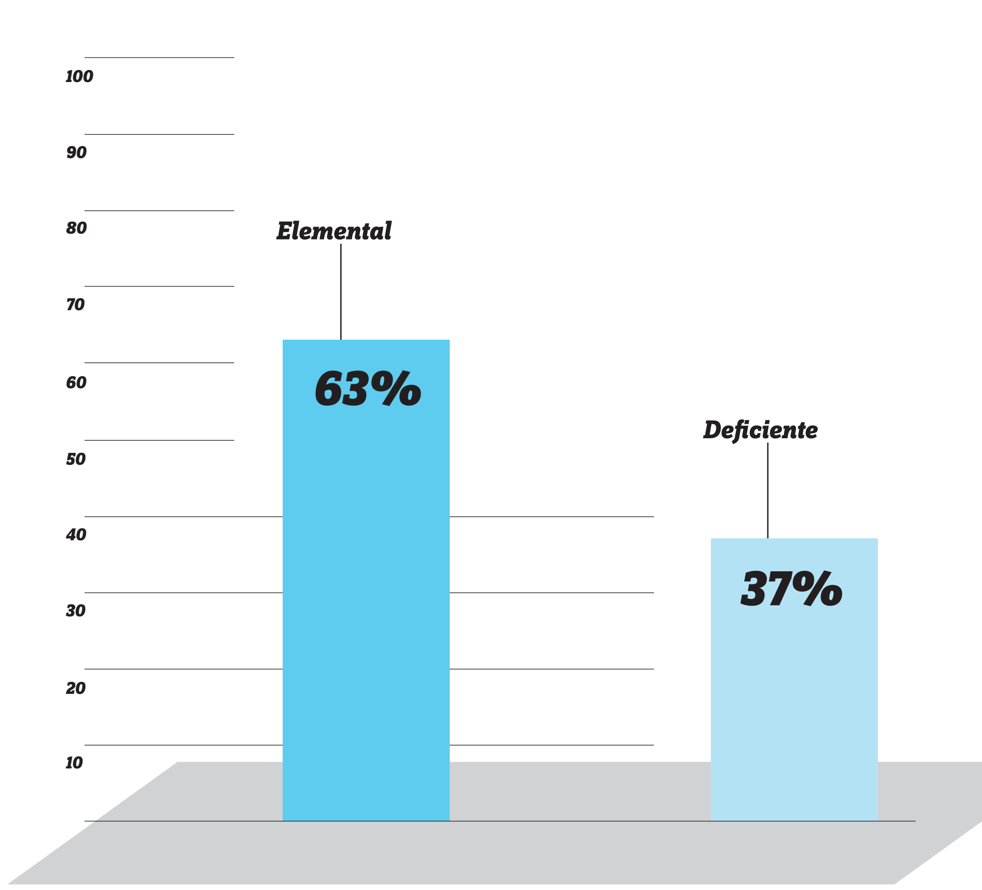
Anexo 6

Consideración de los estudiantes acerca de lo aprendido en las clases de historia



Anexo 6.1

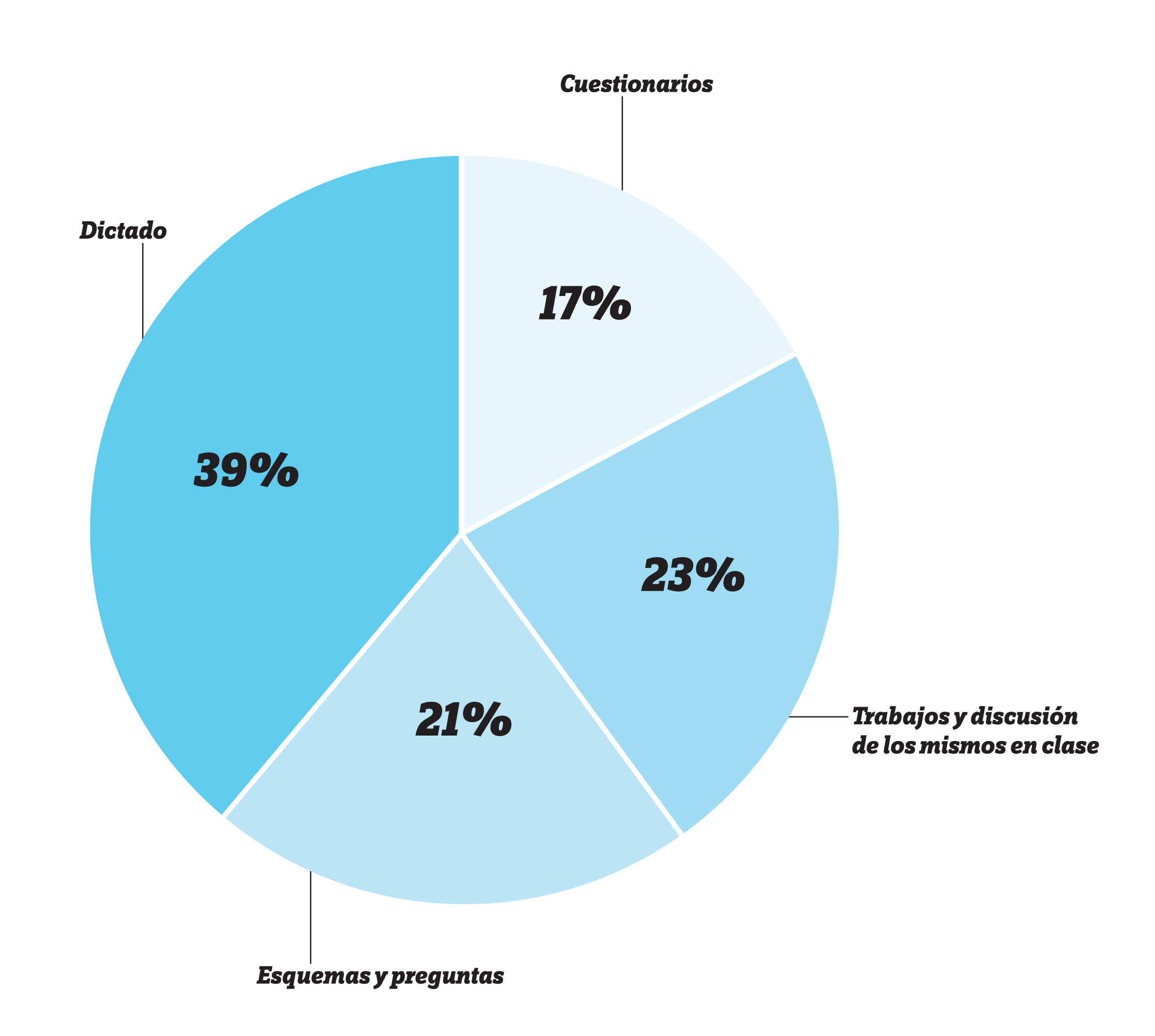
Forma en la que los estudiantes consideran haber aprendido historia (63%*)



*

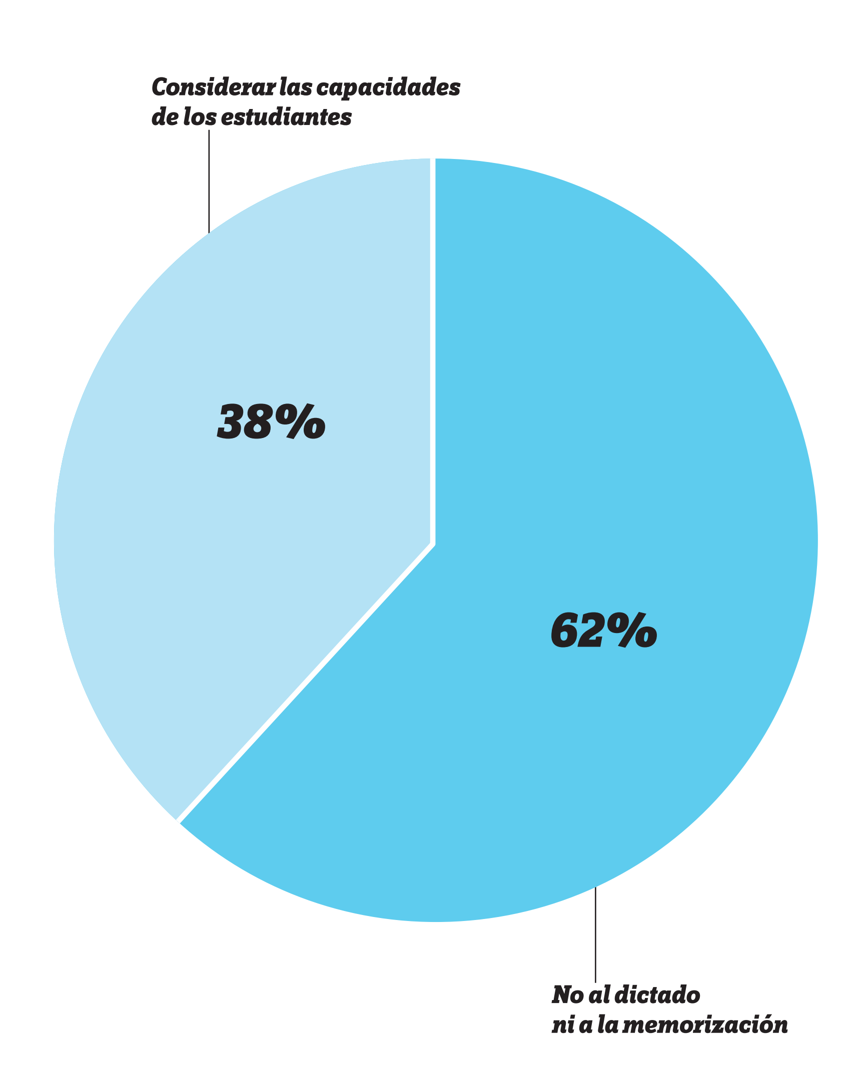
Este porcentaje corresponde al gráfico anterior (ver Anexo 6).

Anexo 7
Estrategias didácticas utilizadas en las clases que los estudiantes consideran largas y aburridas



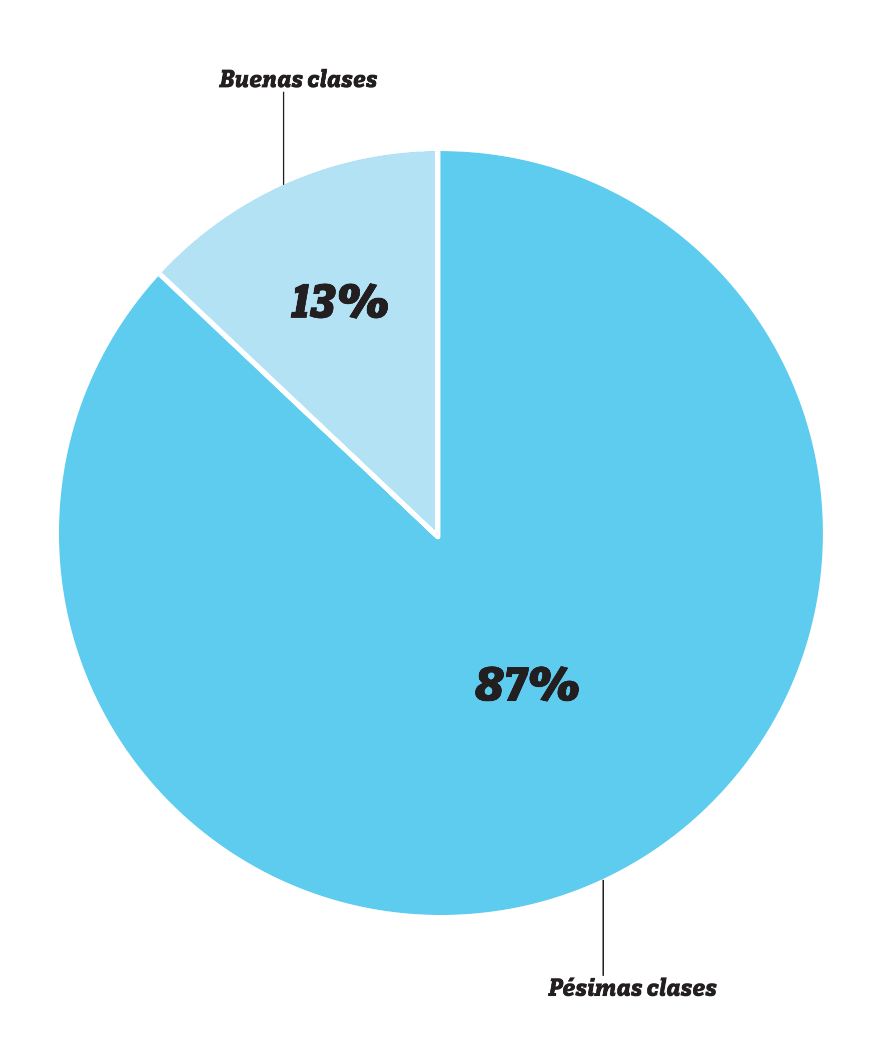
Anexo 8

Sugerencias de los estudiantes de 2do. de Ciencias para mejorar las clases de Historia Universal de 8vo. grado



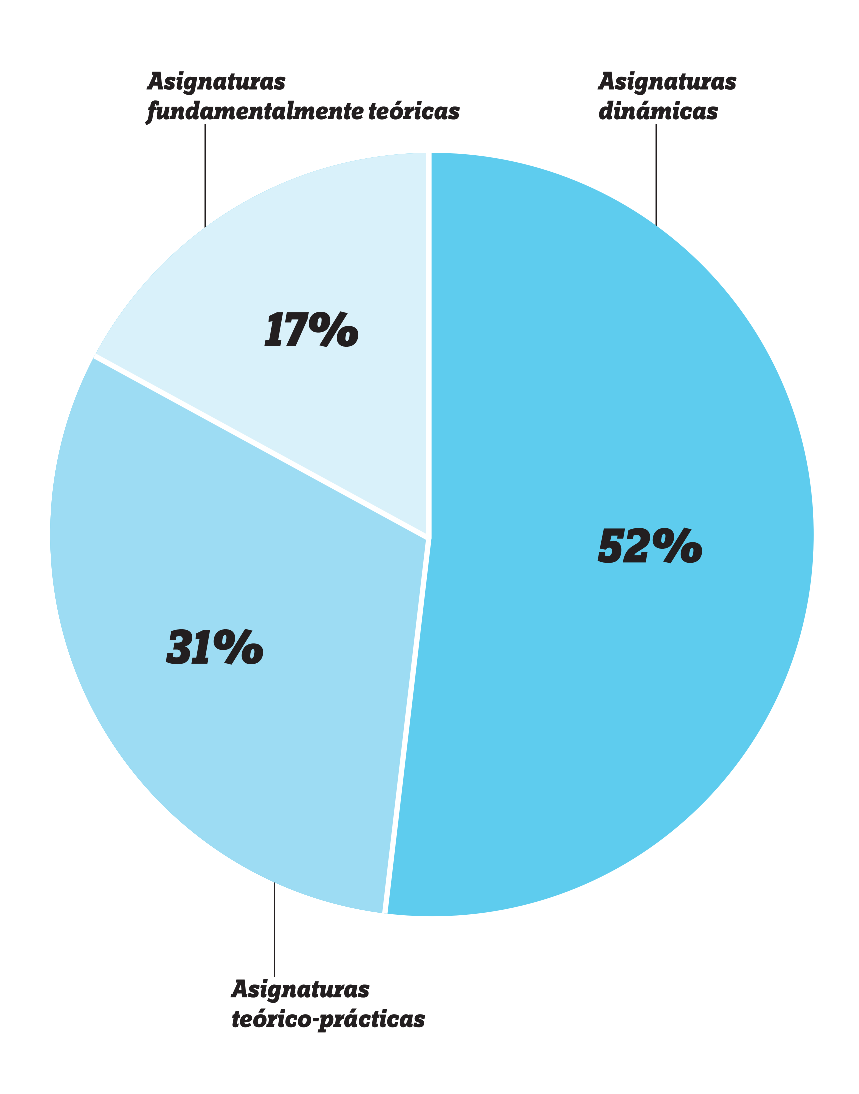
Anexo 9

Formas en que los estudiantes de 2do. de Ciencias recuerdan las clases de Historia Universal



Anexo 10

Asignaturas preferidas por los estudiantes de 8vo. grado



Anexo 11

Inventario HEC

Test elaborado por María del Pilar Soriano de Dyurich*

1) **a.** Me identifico con el siguiente pensamiento: «Todo ocurre por un motivo o razón, por lo tanto todo debe estar claro para disfrutarlo».

b. Me identifico más con el siguiente pensamiento: «No es necesario entenderlo todo para disfrutarlo todo».

2) **a.** Generalmente me es difícil empezar algo mientras no tengo la idea global de lo que voy a hacer.

b. Generalmente las cosas se me van ocurriendo a medida que las voy haciendo.

3) **a.** Capto con facilidad los datos específicos y detalles de los hechos.

b. Capto con facilidad las ideas generales.

4) **a.** Suelo tener grandes ideas, pero pocas las concreto en la realidad.

b. Cuando tengo una buena idea, lo primero que pienso es en cómo llevarla a la realidad.

5) **a.** Cuando hablo me gusta ir directamente al grano.

b. Cuando hablo suelo asociar lo que digo con otras ideas y eso me hace divagar.

6) **a.** Tolero con cierta facilidad la incertidumbre y lo imprevisible.

b. Me desespera la incertidumbre y lo imprevisible.

7) **a.** Me divierte soñar.

b. Me divierte planificar de manera realista.

8) **a.** Me interesan las cosas que tienen sentido común.

b. Me interesan las cosas extrañas e incomprensibles.

9) **a.** Disfruto de los bailes cuando me sé bien todos los pasos.

b. Disfruto cuando bailo inventando pasos nuevos.

10) **a.** Soy hábil encontrando relaciones entre las ideas.

b. Soy hábil organizando o estructurando ideas.

11) **a.** Me gusta ordenar las cosas en secuencia.

b. Me gusta ordenar las cosas por relaciones.

12) **a.** Acepto las cosas tal cual me demuestran que son.

b. Siempre busco hacer comparaciones entre las cosas.

13) **a.** Soy organizado/a en mis actividades personales.

b. Tengo dificultad para organizar mis actividades personales.

14) **a.** Prefiero tareas libres o abiertas.

b. Prefiero tareas bien planificadas.

15) **a.** En el trabajo me gusta que me digan qué esperan de mí y yo me encargo de lo demás.

b. En el trabajo me gusta saber paso a paso lo que voy hacer.

16) **a.** Me gusta leer o saber sobre historias o hechos reales.

b. Prefiero leer o saber historias de fantasía.

17) **a.** Siempre leo los libros capítulo por capítulo.

b. Con frecuencia me salto algunos capítulos para saber de qué se trata el libro.

18) **a.** Me gusta que me cuenten las cosas paso a paso.

b. Prefiero que me den la información en general.

19) **a.** Me gusta aprender a través de la libre exploración.

b. Me gusta aprender estudiando ordenada y sistemáticamente.

20) **a.** Cuando pienso en el futuro siempre lo hago con los pies bien puestos sobre la tierra.

b. Cuando pienso en el futuro muchas veces me pierdo en mis sueños.

* Extraído del libro de Olga Gumila y Mary Pili Soriano: *Aula mágica. Una enseñanza compatible con el cerebro.* Caracas, Editorial Galac, 1998, pp. 86-94.

21) **a.** Prefiero resolver primero un problema para comenzar luego con otro.

b. Puedo pensar en la solución de varios problemas al mismo tiempo.

22) **a.** Cuando tengo que resolver problemas no me preocupo; sé que la solución me viene de pronto.

b. Cuando tengo que resolver problemas me gusta tomarme un tiempo para pensar.

23) **a.** La mayoría de las veces resuelvo los problemas lógica y racionalmente.

b. La mayoría de las veces resuelvo los problemas intuitivamente.

24) **a.** Para tomar decisiones con frecuencia busco primero suficiente información.

b. Para tomar decisiones con frecuencia me dejo llevar por corazonadas.

25) **a.** Cuando pienso o recuerdo una situación determinada, siento como si estuviera viendo una película.

b. Cuando pienso o recuerdo una situación determinada, siento como si una voz me narrara todo lo sucedido.

26) **a.** En una ciudad me pierdo con facilidad si no tengo la dirección a la mano.

b. Me ubico fácilmente en un lugar aunque no lo conozca.

27) **a.** Frecuentemente siento que el tiempo apremia y aún tengo cosas por hacer.

b. El tiempo no me angustia, siento que a la larga todo se puede hacer.

28) **a.** Tengo buena memoria para las caras y formas.

b. Tengo buena memoria para nombres, direcciones y teléfonos.

29) **a.** Cuando veo anuncios me atraen más los símbolos, figuras y colores.

b. Cuando veo anuncios presto más atención a la información que a las imágenes.

30) **a.** Prefiero que me hagan una demostración.

b. Prefiero que me den instrucciones verbales o escritas.

31) **a.** Necesito silencio para leer o trabajar.

b. Escucho música o radio mientras leo o trabajo.

32) **a.** Recuerdo con facilidad las letras de las canciones.

b. Me es más fácil recordar melodías o el ritmo de las canciones.

33) **a.** Soy bueno/a recordando tonos y voces.

b. Soy bueno/a recordando lo que dicen en discursos o charlas.

34) **a.** Reflexiono sobre lo que voy a decir o hacer antes de expresar mis sentimientos.

b. Primero digo o hago lo que siento, y luego reflexiono sobre lo que dije.

35) **a.** Tengo frecuentes cambios de ánimo.

b. Tengo pocos cambios en mi estado de ánimo.

36) **a.** No puedo ocultar mis emociones. Siempre se me nota lo que siento.

b. Controlo perfectamente mis emociones, generalmente nadie se da cuenta de lo que siento.

37) **a.** Me divierte escuchar chistes y bromas.

b. Me resulta fácil inventar chistes y bromas.

38) **a.** En mi relación con los demás generalmente prevalece la razón.

b. En mi relación con los demás generalmente prevalecen los sentimientos.

39) **a.** En mi tiempo libre siento gran necesidad de estar siempre acompañado.

b. En mi tiempo libre no necesito estar siempre acompañado para sentirme bien.

40) **a.** Los demás no tienen por qué saber lo que siento por ellos.

b. Me encanta decirle a los demás lo que siento por ellos.

Anexo 11.1

Perfil personal sobre la hemisfericidad cerebral*

Continuación del test anterior. Respuestas dadas por una alumna de 8vo. grado «B».

	a	b		a	b		a	b		a	b
1	I		11	I		21		D	31		D
2	D		12		D	22	D		32		D
3		D	13		D	23		D	33	D	
4	D		14		I	24		D	34		D
5		D	15		I	25		I	35		I
6		I	16		D	26		D	36	D	
7		I	17		D	27		D	37		D
8	I		18		D	28		I	38	I	
9		D	19		I	29		I	39		I
10	D		20		D	30		I	40	I	

* Extraído del libro de Olga Gumila y Mary Pili Soriano: *Aula mágica. Una enseñanza compatible con el cerebro.* Caracas, Editorial Galac, 1998, p. 95.

Anexo 12
Test

Para saber si predomina el área visual, la auditiva o la cinestésica, contesta a estas veinte preguntas, suma la puntuación y consulta la tabla:

*Al finalizar el ejercicio se multiplica la cantidad total obtenida por cada letra y se multiplica por 5. El resultado con mayor puntuación arrojará el área de aprendizaje que predomina (si se prefiere se cuentan los totales de cada letra y será entonces la de mayor repetición la que definirá el resultado). La letra «**a**» corresponde al área visual, la «**b**» a la auditiva y la «**c**» a la cinestésica.*

1) Preferiría hacer este ejercicio:
a. por escrito
b. oralmente
c. realizando tareas

2) Aprendo más fácilmente:
a. leyendo
b. escuchando
c. haciendo

3) Al pensar en una película recuerdo:
a. escenas
b. diálogos
c. sensaciones

4) Me doy cuenta de que le gusto a alguien:
a. por la manera en que me mira
b. por la manera en que me habla
a. por sus actitudes

5) Tomo decisiones, básicamente según:
a. lo que veo
b. lo que oigo
c. lo que siento

6) En un espectáculo valoro más:
a. la iluminación
b. la música
c. la interpretación

7) Me gustaría que me regalaran algo que fuera:
a. bonito
b. sonoro
c. útil

8) Actividades que más me motivan:
a. fotografía, pintura
b. música, charlas
c. escultura, danzas

9) En vacaciones lo que más me gusta es:
a. conocer nuevos lugares
b. descansar
c. participar en actividades

10) Mi automóvil preferido debe ser, sobre todo:
a. bonito
b. silencioso
c. cómodo

11) En exceso, lo que más me molesta es:
a. la luz
b. el ruido
c. las aglomeraciones

12) Mientras espero a alguien:
a. observo el ambiente
b. escucho las conversaciones
c. me pongo a andar, moviendo las manos

13) Lo que me cuesta menos recordar de una persona es:
a. la fisonomía
b. la voz
c. los gestos

14) La mayoría de las veces prefiero:
a. observar
b. oír
c. hacer

15) Lo que más valoro en las personas es:
a. la apariencia
b. lo que dicen
c. lo que hacen

16) Cuando voy a comprar algo procuro:
a. observar bien el producto
b. escuchar al vendedor
c. probarlo

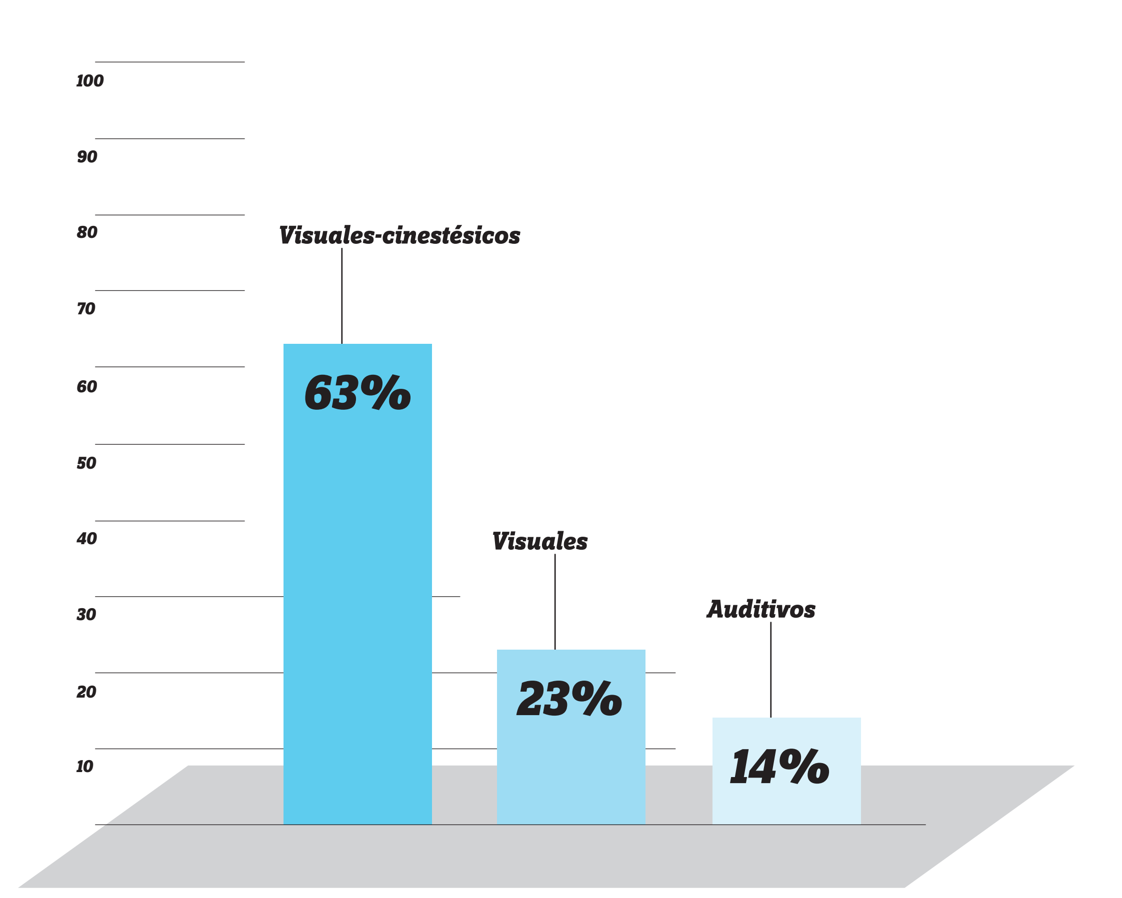
17) Lo que más me gusta en un restaurante es:
a. el ambiente
b. la conversación
c. la comida

18) Me entusiasma que:
a. me muestren cosas
b. me hablen
c. me inviten a participar

19) Cuando consuelo a alguien procuro:
a. señalarle un camino
b. darle palabras de ánimo
c. abrazarlo

20) Lo que más me gusta es:
a. Ir al cine
b. asistir a una conferencia
c. practicar deportes

Anexo 12.1
Áreas de aprendizaje que prevalecen en los estudiantes de 8vo. grado





Anexo 13

Test para determinar los tipos de inteligencia que predominan en el estudiante

Nombre del estudiante ____

Marque los puntos con que se identifique:

Inteligencia lingüística

____ Para su edad escribe mejor que el promedio

____ Inventa cuentos increíbles o cuenta bromas y chistes

____ Tiene buena memoria para los nombres, lugares, fechas y trivialidades

____ Disfruta los juegos de palabras

____ Disfruta leer libros

____ Escribe las palabras correctamente

____ Aprecia las rimas absurdas, trabalenguas, etc.

____ Le gusta escuchar la palabra hablada (historias, comentarios en la radio, libros grabados, etc.)

____ Tiene buen vocabulario para su edad

____ Se comunica con los demás de una manera marcadamente verbal

Inteligencia lógica y matemática

____ Hace muchas preguntas acerca de cómo funcionan las cosas

____ Calcula problemas de aritmética mentalmente con mucha rapidez

____ Disfruta las clases de matemáticas

____ Le interesan los juegos de matemáticas en computadora (si no está expuesto a computadoras, le gustan otros juegos de matemáticas o juegos de recuento)

____ Le gusta jugar ajedrez, damas y otros juegos de estrategias

____ Le gustan los juegos y rompecabezas que requieren de la lógica

____ Le gusta clasificar y jerarquizar cosas

____ Le gusta experimentar de una manera que demuestra procesos de pensamiento congnoscitivo de orden superior

____ Piensa en un nivel más abstracto y conceptual que sus compañeros

____ Tiene buen sentido de causa y efecto para su edad

Inteligencia espacial

_____ Reporta imágenes visuales nítidas
_____ Lee mapas, gráficos y diagramas con más facilidad que sus compañeros
_____ Fantasea más que sus compañeros
_____ Disfruta las actividades de arte
_____ Dibuja figuras avanzadas para su edad
_____ Le gusta ver películas, diapositivas y otras representaciones gráficas
_____ Le gusta resolver rompecabezas, laberintos o actividades visuales similares
_____ Crea construcciones tridimensionales avanzadas (como los Legos)
_____ Cuando lee, aprovecha más las imágenes que el texto del libro
_____ Hace garabatos en sus libros de trabajo, planillas y cuadernos

Inteligencia física y cinestésica

_____ Se destaca en uno o más deportes
_____ Se mueve, está inquieto o tamborilea cuando se siente aburrido
_____ Imita muy bien los gestos y movimientos típicos de programas de baile
_____ Le encanta desarmar cosas y volver a armarlas
_____ Apenas ve algo, lo toca todo con las manos
_____ Le gusta correr, brincar, luchar (si es mayor, lo hace de manera más «restringida», por ejemplo: pegando, corriendo a clase, saltando sobre una silla)
_____ Demuestra destreza en una artesanía manual o buena coordinación motora sutil de otras manualidades
_____ Tiene una manera dramática de expresarse
_____ Reporta sensaciones físicas diferentes mientras observa una película
_____ Disfruta trabajar con plastilina y otras experiencias de modelaje con las manos y dedos

Inteligencia musical

_____ Percibe si la música está desentonada
_____ Recuerda las melodías de las canciones
_____ Tiene buena voz para cantar
_____ Toca un instrumento o canta en un coro
_____ Tiene una manera rítmica de hablar y/o de moverse
_____ Canturrea sin darse cuenta
_____ Tamborilea rítmicamente sobre la mesa o escritorio con las manos
_____ Es sensible a los ruidos ambientales
_____ Responde favorablemente cuando alguien pone música

Inteligencia interpersonal

____ Disfruta charlar con sus compañeros
____ Parece ser un líder por naturaleza
____ Aconseja a los amigos que tienen problemas
____ Parece tener un buen sentido común
____ Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones
____ Disfruta enseñar informalmente a otros niños
____ Le gusta jugar con otros niños
____ Tiene dos o más buenos amigos
____ Tiene buen sentido de empatía o interés por lo demás
____ Otros buscan su compañía

Inteligencia intrapersonal

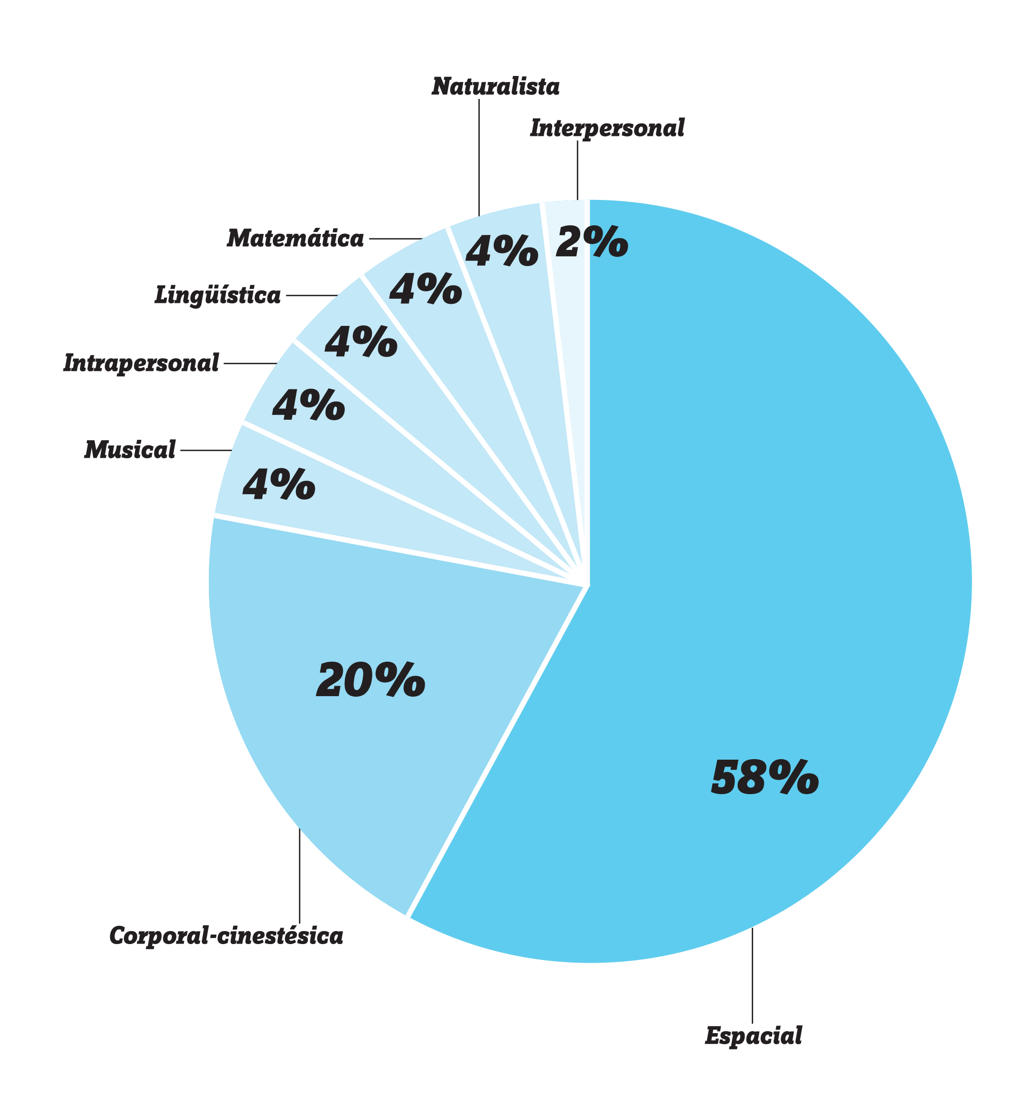
____ Demuestra sentido de independencia o voluntad fuerte
____ Tiene un concepto práctico de sus habilidades y debilidades
____ Presenta buen desempeño cuando está solo jugando o estudiando
____ Lleva un compás completamente diferente en cuanto a su estilo de vida y aprendizaje
____ Tiene un interés o pasatiempo sobre el que no habla mucho con los demás
____ Tiene un buen sentido de autodirección
____ Prefiere trabajar solo a trabajar con otros
____ Expresa acertadamente sus sentimientos
____ Es capaz de aprender de sus errores y logros en la vida
____ Demuestra un gran amor propio

Inteligencia naturalista

____ Comparte en clase sus ideas sobre animales, lugares naturales, programas, documentales de Discovery Channel
____ Le gustan los viajes al campo
____ Visita zoológicos, museos de historia natural y participa en actividades de índole naturalista
____ Disfruta de un acuario o temario en el aula
____ Le gusta estudiar la flora y la fauna
____ Habla en clase sobre los derechos de los animales y preservación del planeta
____ Trae a clase, entre otras cosas: flores, hojas secas, insectos, plantas para compartir con sus compañeros y con el maestro
____ Realiza temas que involucren sistemas vivientes
____ Le gusta escuchar el sonido de la naturaleza
____ Le agradan las asignaturas o tópicos que tienen que ver con la naturaleza y sobresale en ellas

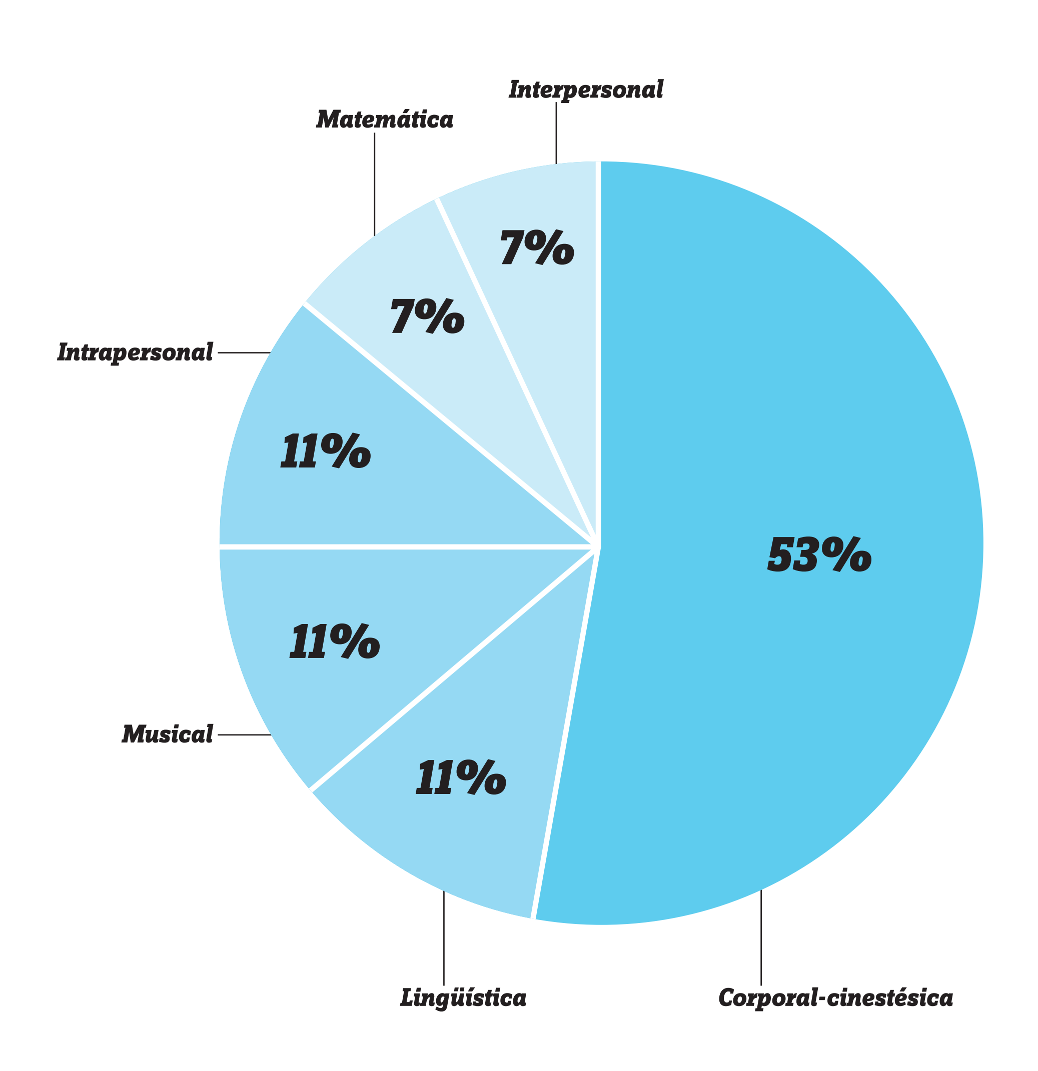
Anexo 13.1

Estilos de inteligencia que predominan en los estudiantes de 8vo. grado



Anexo 13.2

Estilos de inteligencia que se comparten paralelamente en estudiantes con inteligencia espacial (58%*)



* Este porcentaje corresponde al gráfico anterior (ver Anexo 13.1).

Anexo 14
La fragua de Vulcano *(obra del pintor español Diego Velázquez)*



Anexo 15
Poema

La mujer de las manos cortadas
por **Teodoro Gutiérrez Calderón**

Le cortaré las manos, para ejemplar castigo
a quien desde hoy le dé alguna limosna a algún mendigo,
para acabar con esa costumbre inveterada
de andar tanto haraposo por mi ciudad sagrada.

Tal fue la dura orden de un severo sultán...
nadie dará dineros, ni vestidos ni pan.
Los súbditos del reino, la orden cumplir juraron,
y del país los pobres mendigos emigraron.

Pasado un tiempo, un mísero hombre desconocido
cruzó todas las calles, y cuando recorrido
hubo todas las casas, llegó a la de una moza,
mujer de aspecto dulce y sonrisa graciosa.

Diciendo: «dame un trozo de pan, buena señora,
que vengo de muy lejos y el hambre me devora.
No hagas como hacen todos, que me rechazan fieros.
Hazlo en nombre de Dios, que creó los graneros».

La joven que oyó el nombre de Dios, con mil afanes
y gran temor, al pobre mendigo dio dos panes.
Al saberlo el sultán, mandó inmediatamente
llevar a su palacio la joven delincuente.
¡y sin mirarla apenas, hizo que dos villanos
cortaran a la bella mujer sus bellas manos!

Días después, cansado de estar solo, el severo
sultán llamó a su madre y díjola así: «Quiero,
para matar mi hastío, y pues soy ambicioso,
conseguir una esposa que tenga rostro hermoso».

«Una conozco díjole con maternal afecto,
pero que tiene, ¡oh hijo!, un enorme defecto,
y es que no tiene manos, pero ella es tan hermosa
que al mirarla a la cara cree uno que es una rosa».

«Tráemela, quiero verla. Tal defecto es pequeño
si tiene un dulce paso y porta un grato ceño».
Cuando el sultán severo la joven bella vio,
maravillado de ella, la amó y la desposó.

Ella fue la sultana favorita, y un hijo
tuvo del casto seno, con que el cielo bendijo
su desgracia, pues ella se sentía dichosa
mirando de su hijo la carita preciosa.

Mas las otras mujeres, con la envidia del celo
y el dolor del olvido, como la sierpe al suelo
rastrea, malpusieron ante el sultán creído
a la bella mujer, que él al fin dio al olvido
y mandó que llevaran a un desierto lejano
a la madre y al hijo....¡Padre, esposo inhumano!

II

Con el niño a la espalda y buscando agua pura,
hasta un frío pozo de honda linfa oscura
llegó, y a él asomándose para beber ansiosa,
sintió que al frío pozo rodó su carga hermosa.
Gimió, lloró dolida. Y cuando loca— quiso
arrojarse, dos hombres llegaron de improviso,
y uno la dijo: «¡¿Qué vas a hacer, desgraciada?!
¡Sacaremos tu niño, mujer desventurada!».

Y en tanto que los hombres doblaban la rodilla,
y una oración alzaban al cielo, ¡oh maravilla!,
sano y salvo del agua el niño fue saliendo,
a los hombres mirando y a la madre sonriendo.

Y replicó uno de ellos: «¡A quien cortó tus manos
en vida las dos suyas tragarán los gusanos!
Mas las tuyas, sufrida mujer, ¿no quieres verlas?
Mira, porque un día fuiste buena, ¡vas a tenerlas!».

¡Y en tanto que los hombres de rodilla oraban,
sobre los dos muñones las manos retoñaban!
Y se vieron tan suaves, tan blancas y ligeras,
que ella dijo: «¡son estas mejores que las primeras!
Más... ¿quiénes sois vosotros? repuso agradecida—
que dos bienes tan grandes hacéis hoy a mi vida?».
Y respondió uno de ellos con voz dulce de amigo:
«¿NOSOTROS? ¡LOS DOS PANES QUE LE DISTE AL MENDIGO!».

Anexo 16



a.

Afiche de la película* Los niños del cielo *(1997), del director iraní Majid Majidi.



b.

Escena de la película.

Anexo 17
Actividad escrita

1) Destaca ocho valores presentes en la cultura musulmana

2) ¿Qué sentiste con la película?

3) Si en algún momento te pasara lo de Alí, ¿qué harías y por qué?

4) ¿Te permitió la película conocer la mentalidad musulmana? ¿por qué?

5) ¿Te sentiste identificado con alguno de los personajes?

6) ¿Te conmovió algo de la película?

7) ¿Qué consideras que le falta a los docentes para entender verdaderamente a sus alumnos?

1R ***Compañerismo:*** cuando el nieto del señor que contrató al papá de Alí compartía sus juguetes con Alí.

Perseverancia: cuando Alí se esmeró para llegar al 3er. lugar pero llegó de 1ero.

Confianza: cuando Alí esperaba que su hermana le llevara sus zapatos para ir al colegio.

Respeto: cuando al papá de Alí le faltaba azúcar para el té y no agarró del que le habían dado para la fiesta.

Ayuda: cuando a la niña, se le cayó el zapato en la alcantarilla y un señor le ayudó a sacarlo.

Esperanza: cuando el señor estaba buscando de casa en casa para ver dónde lo encontraban.

Honestidad: cuando la niña se encontró el lapicero y en vez de quedárselo se lo devolvió a la hermana de Alí.

Comprensión: cuando Alí perdió los zapatos de su hermana y ella no le dijo a su papá.

2R Yo sentí que la película tenía que ver con que tenemos que apreciar lo que tenemos sea esto lo que sea, como un par de zapatos o una casa grande y cómoda, pero lo debemos mantener bien conservado y limpio.

3R Yo recurriría a obtener un trabajo para que con esto dé algún sustento económico para la familia y para poder estudiar.

4R Sí, aprendí que ellos tienen una diferente forma de educar a los muchachos y que niños y niñas tienen que estudiar separados y que se visten de una manera adecuada a su religión y tienen diferente arquitectura.

5R Si, con Alí porque él se esmeró para participar en la carrera y yo una vez hice lo mismo en un estatal de básquet porque no había llevado la cédula y esto no me permitia participar.

6R Sí, a mí me conmovió que en la familia siempre trataban de salir adelante y que se esmeraban por mantenerse unidos como familia.

7R A algunos docentes les falta como que ponerse en el lado de los alumnos ya que algunos tienen ciertos percances familiares o sociales que no los deja comportarse como lo hacen habitualmente.

*Anexo 18**





* Dibujos elaborados por alumnos de 8vo. grado «B».

Anexo 19
Actividad escrita

P= ¿Por qué creen ustedes que se hayan dado manifestaciones en culturas alejadas en el tiempo y en el espacio?

R*= *Yo creo que tiene mucho que ver con sus creencias, eran parecidas, creían en dioses similares, tal vez los dioses se les presentaron y les dieron información sobre el mundo de cómo son las ofrendas que necesitaban. Puede ser que los sobrevivientes de aquellas poblaciones lejanas pasaron todo el océano hasta llegar a las otras civilizaciones y le ayudaron en su desarrollo.*

Puede ser que las estrellas de los dioses indicaban desde el cielo qué tenían que hacer, o tal vez el mundo no se creó como dice en los libros, sino que se creó mucho antes y la población que ocupaba todo el mundo tenía su tecnología, su forma de pensar muy avanzada y crearon muchas cosas nuevas, se fueron a otros planetas mejores que la tierra y dejaron solo lo que les convenía que viera la gente del futuro, tal vez algunas personas de esa población se quedaron para mantener el secreto.

O puede ser que otros seres en el universo nos hayan vigilado desde que se creó mundo y les dieran señales a ellos de cómo podríamos mejorar y nos estén estudiando ahora mismo.

Puede ser que en aquel entonces los humanos pensaban mucho mejor que ahora y utilizaban mejor su mente. O tal vez nosotros somos los mismos extraterrestres que somos de otro universo, encontramos este planeta, lo invadimos y poco a poco se nos olvidó cómo volver a nuestra galaxia así que nos quedamos aquí, e intentamos convertirlo en nuestro otro hogar pero no tenía casi todos los recursos y construimos lo que pudimos hasta olvidarlo por completo o guardaron el secreto y hasta ahora es un secreto.

* Respuesta escrita por la alumna Mª Eugenia Rivas González, 8vo. grado «B».

Anexo 20*

¿Pueden las Máquinas sustituir el Hombre??

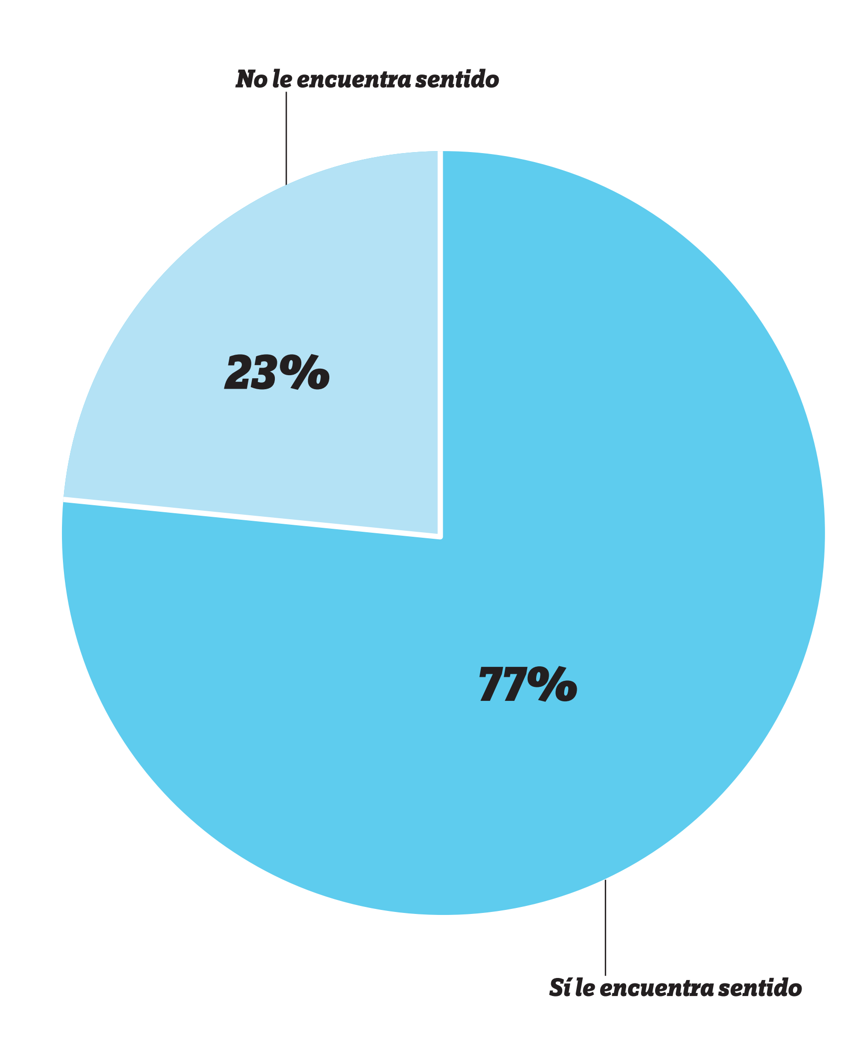
Yo pienso, que Dios nos creo a imagen y semejanza de el, así que yo creo que el ser humano es único, con o sin defectos somos únicos, y pues a medida de que el ser humano, desarrolla su inteligencia, desarrolla la tecnología, y si puede, inventar máquinas, para ellos mismos ayudarse, pero así sea la máquina más, completa del mundo y perfecta, nunca sera reemplazado el ser humano, porque nosotros somos de Dios, y esa mi opinión... con respecto a la pregunta...



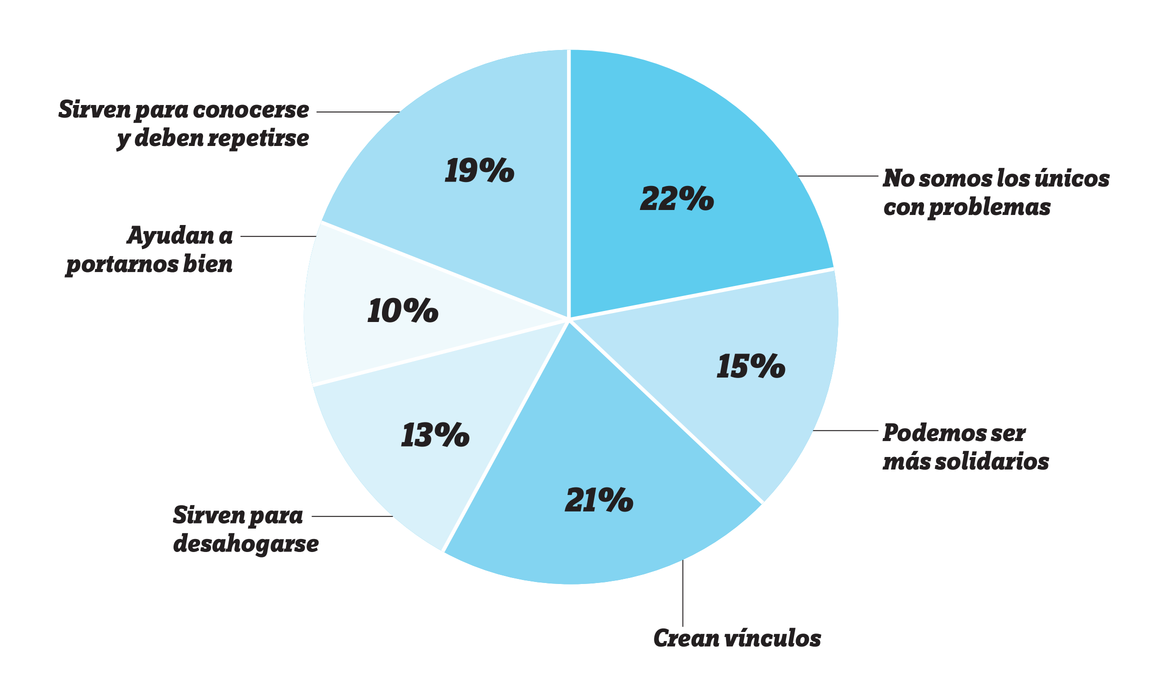
* Elaborado por María Angélica Romero Rivas, 8vo. grado «B».

Anexo 21

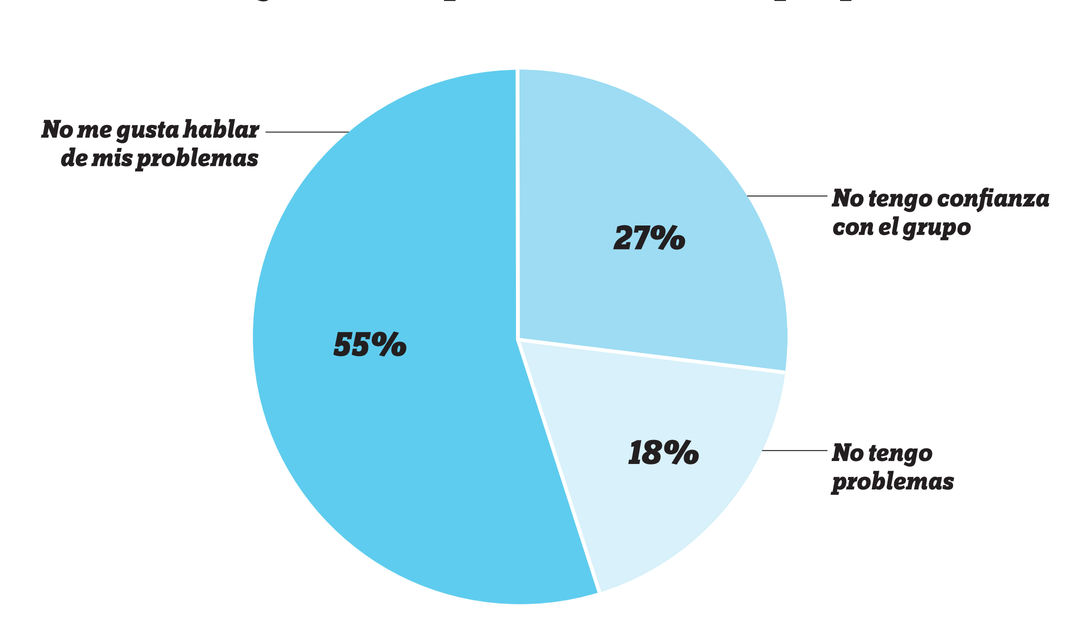
¿Le encuentra sentido a este tipo de clases?



Anexo 21.1
Sí tienen sentido estas clases (77%*), pues:



Anexo 21.2
No me gusta este tipo de clases (23%*), porque:

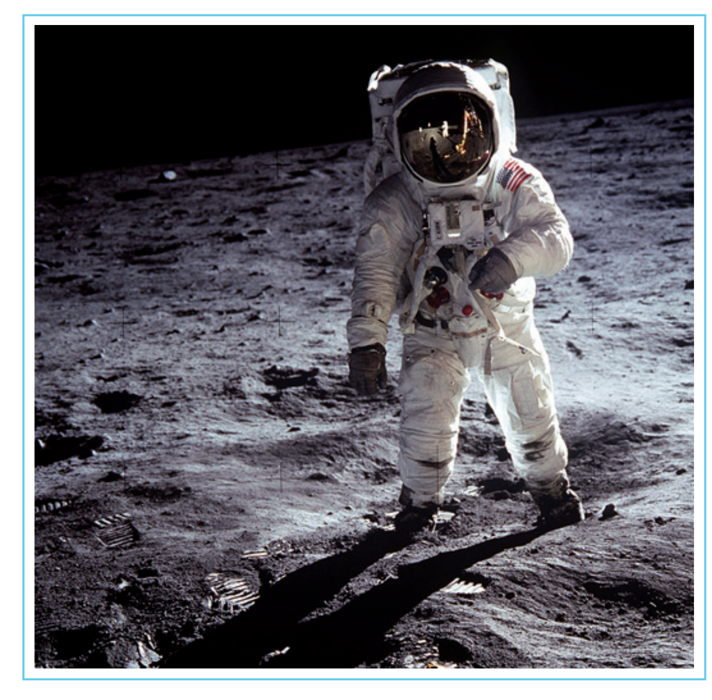


* Estos porcentajes corresponden al gráfico anterior (ver Anexo 21).

Anexo 22
La clonación y la carrera espacial

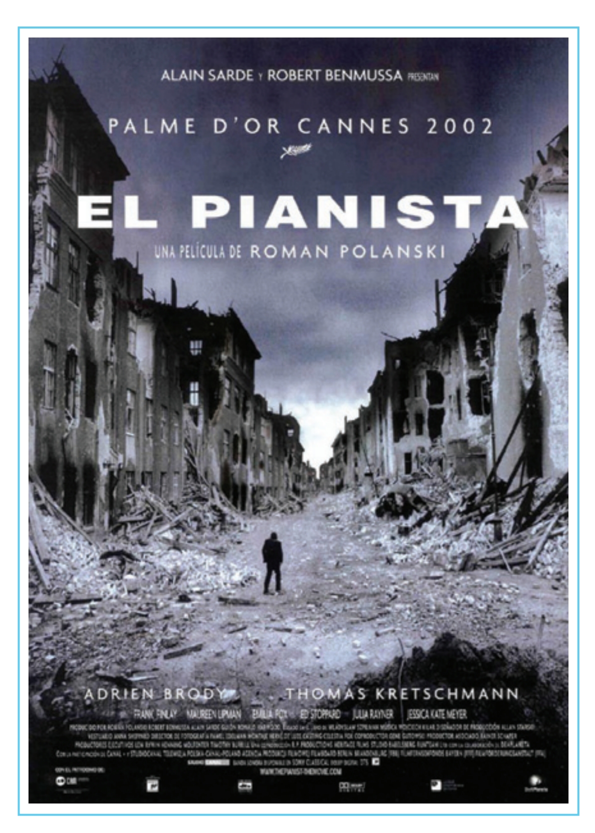


a.
La oveja Dolly.



b.
Neil Armstrong, Comandante de la misión espacial Apolo 11.

Anexo 23



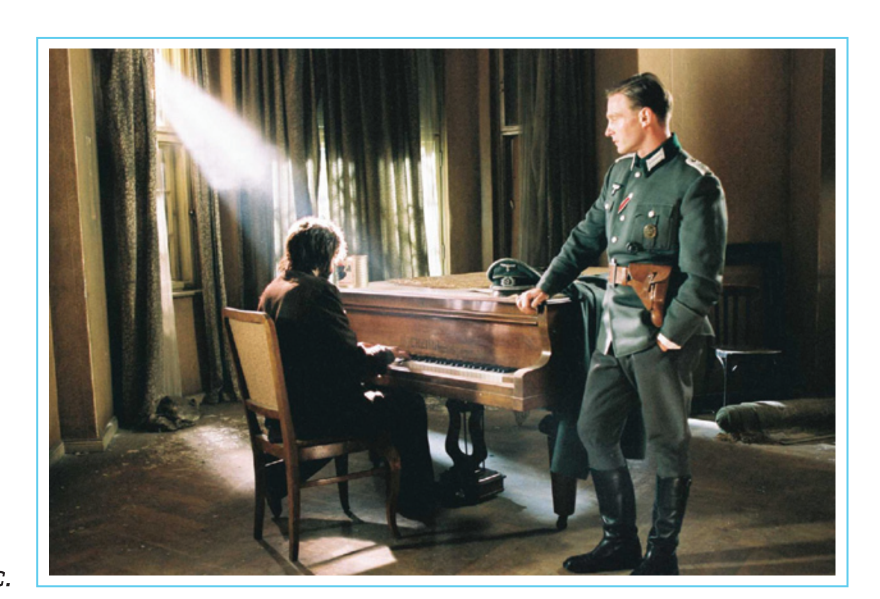
a.

Afiche de la película **El Pianista.**



b.

Adrien Brody en el papel del pianista Wladyslaw Szpilman.



c.

Escena de la película.

Anexo 24

Fragmentos del libro Anna Frank

Año 2004. Diario. *Buenos Aires: Debolsillo. 304 p.*

Fragmento 1

Nuestras vidas transcurrían con cierta agitación, ya que el resto de la familia que se había quedado en Alemania seguía siendo víctima de las medidas antijudías decretadas por Hitler... Después de mayo de 1940, los buenos tiempos quedaron definitivamente atrás: primero la guerra, luego la capitulación, la invasión alemana, y así comenzaron las desgracias para nosotros los judíos. Las medidas antijudías se sucedieron rápidamente y se nos privó de muchas libertades. Los judíos deben llevar una estrella de David; deben entregar sus bicicletas; no les está permitido viajar en tranvía; no les está permitido viajar en coche, tampoco en coches particulares; los judíos sólo pueden hacer la compra desde las tres hasta las cinco de la tarde; sólo pueden ir a una peluquería judía; no pueden salir a la calle desde las ocho de la noche hasta las seis de la madrugada; no les está permitida la entrada en los teatros, cines y otros lugares de esparcimiento público; no les está permitida la entrada en piscinas ni en las pistas de tenis, de jockey ni de ningún otro deporte; no les está permitido practicar remo; no les está permitido practicar ningún deporte en público; no les está permitido estar sentados en sus jardines después de las ocho de la noche, tampoco en los jardines de sus amigos; los judíos no pueden entrar en casa de cristianos; tienen que ir a colegios judíos, y otras cosas por el estilo... (p. 15).

Fragmento 2

... Turquía aún no ha entrado en guerra; el ministro de allí sólo mencionó la supresión inminente de la neutralidad... Los billetes de mil florines serán declarados sin valor. Lo que supondrá un gran chasco para los extraperlistas y similares, pero aún más para los que tienen dinero negro y para los escondidos... (p. 86).

Mamá, papá, Margot y yo estábamos sentados placenteramente en la habitación, cuando de repente entró Peter y le dijo algo al oído a papá. Oí algo así como «un barril volcado en el almacén» y «alguien forcejeando la puerta»... Las tres nos quedamos esperando a ver qué pasaba, mientras papá bajó con Peter... Esperamos y esperamos, pero no se oyó nada más. Entonces en realidad todos supusimos que los ladrones, al oír pasos en la casa que por lo demás estaba tan silenciosa, se habrían largado. Pero el problema era que la radio de abajo aún estaba sintonizada en la emisora inglesa, con las sillas en hilera a su alrededor. Si alguien forzaba la puerta y los de la defensa antiaérea se enteraban y avisaban a la Policía, las consecuencias podían ser muy desagradables para nosotros... Por lo tanto nos acostamos, pero ninguno podía conciliar el sueño... Esta mañana los hombres bajaron hasta la puerta de entrada, controlaron si aún estaba cerrada y vieron que no había ningún peligro... (pp. 87-89).

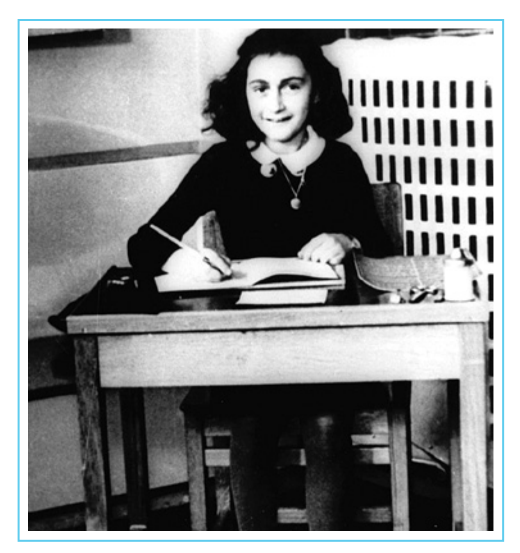
Fragmento 3

El domingo hubo un terrible bombardeo en el sector norte de Ámsterdam. Los destrozos parece que son enormes. Calles enteras han sido devastadas, y tardarán mucho en rescatar a toda la gente sepultada bajo los escombros. Hasta ahora se han contado 200 muertos y un sinnúmero de heridos. Los hospitales están llenos hasta los topes. Se dice que hay niños que, perdidos entre las ruinas incandescentes, van buscando a sus padres muertos. Cuando pienso en los estruendos que se oían en la lejanía, que para nosotros eran una señal de la destrucción que se avecina, me da escalofríos (p. 106).

Fragmento 4

Te parecerá divertido para mí no lo es en absoluto— saber lo que cenaremos hoy...
Como a nuestros proveedores de cupones se los han llevado los alemanes, ya no tenemos cupones y manteca; sólo nos quedan nuestras cinco cartillas de racionamiento. Como Miep y Kleiman están otra vez enfermos, Bep no puede salir a hacer los recados y como hay un ambiente muy triste, la comida también lo es. A partir de mañana ya no habrá nada de manteca, mantequilla ni margarina. Ya no desayunamos patatas fritas (por ahorrar pan) sino con papilla de avena... el almuerzo de hoy consiste en un guiso de patatas y col guisada de conserva... ¡Es increíble el olor que despide la col rizada, que seguramente ya lleva años en conserva!... ¡Qué asco! La sola idea de que tendré que comerme esa porquería me da náuseas... ¡Ojalá que toda esta porquería de guerra se acabe pronto!

A decir verdad, lo de la comida me importaría poco, si al menos otras cosas aquí fueran más placenteras... (p. 191).



a. ***Anna Frank en un salón de clases.***



b. ***Una sonriente Anna Frank.***

Anexo 25*

Relación: *La relación que yo encuentro está sobre todo en lo que les sucedió a los Judíos, que no los dejaban en total libertad, los tenían apartados del mundo, los judíos fueron despojados de sus objetos materiales y fueron ejecutados a otro sitio para apartarlos del mundo, esto sucedió en* El pianista, *y en Anna Frank pasó algo parecido, pues ella estaba muy pequeña y tenía que vivir escondida junto a su familia, los alemanes se aprovechaban de ellos. Otro hecho relacionado podría ser la estrella que les colocaban en una manga para diferenciarlos de los demás. Todo ese tipo de circunstancias pasaron y ocasionaron gran dolor y sufrimiento hacia los judíos, una de las torturas que recuerdo que sucedió en el pianista, fue cuando en las noches llegaban los guardias y se metían a las casas, y acababan con la vida de personas mayores o discapacitadas.*

Todos estos acontecimientos sucedieron y causaron gran dolor.

* Texto escrito por la alumna Noelia Rondón.



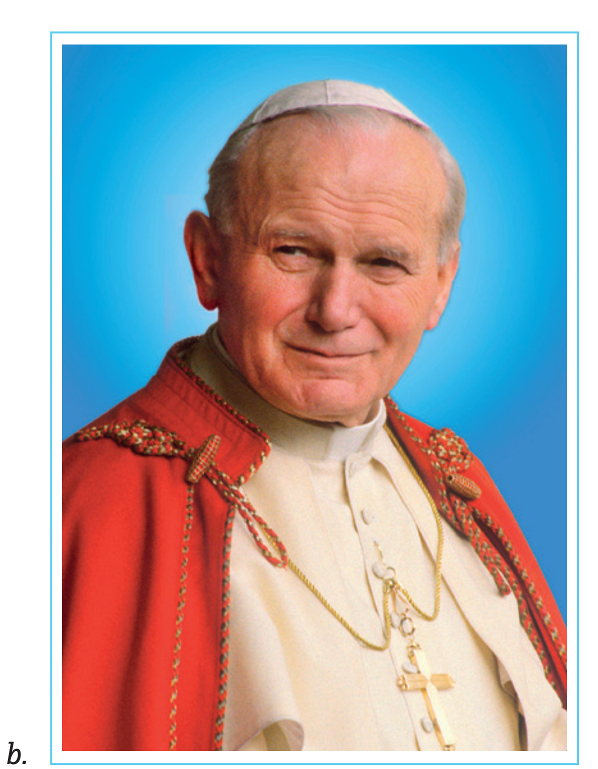
Familias judías a su llegada a Auschwitz.

Anexo 26



a.

La caída del Muro de Berlín.



b.

Juan Pablo II.

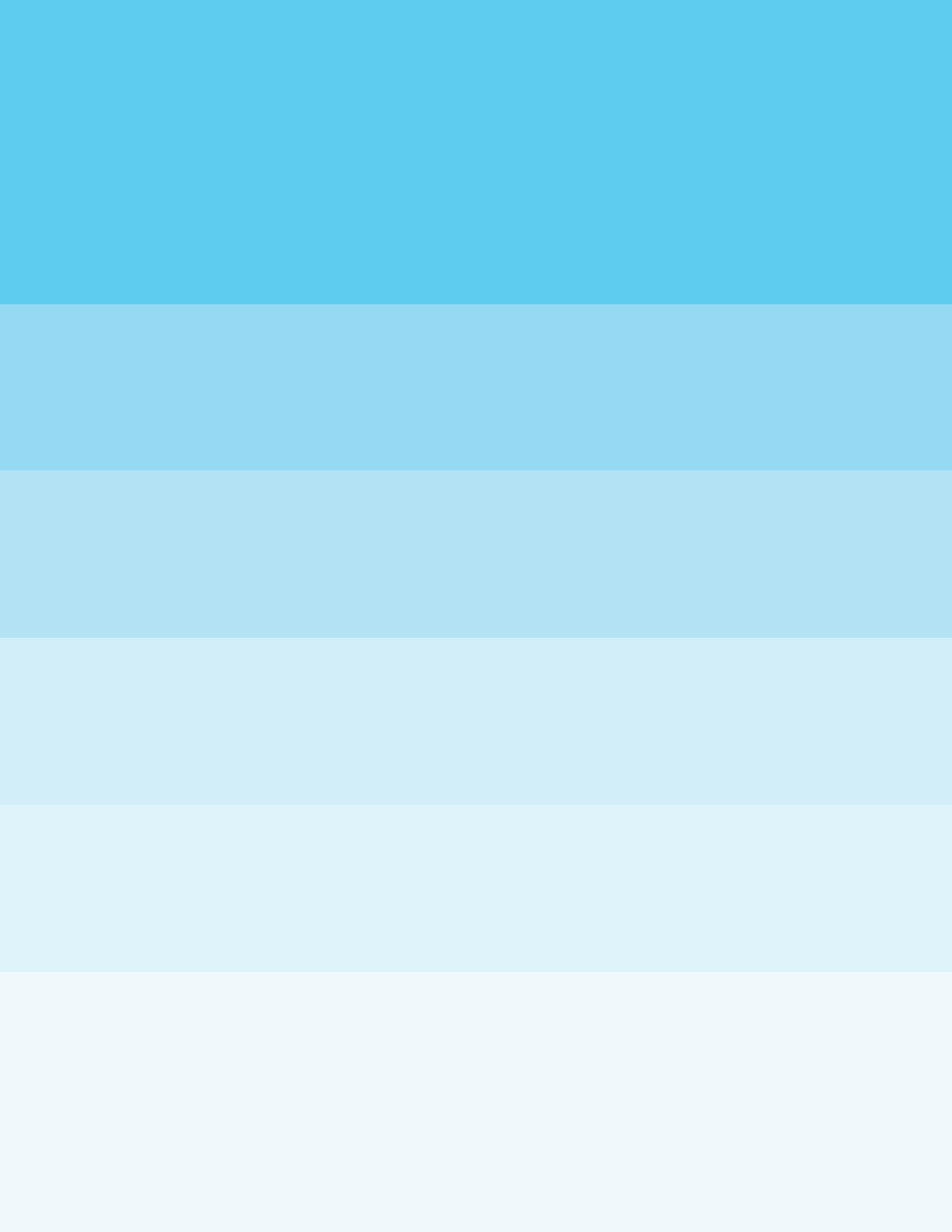


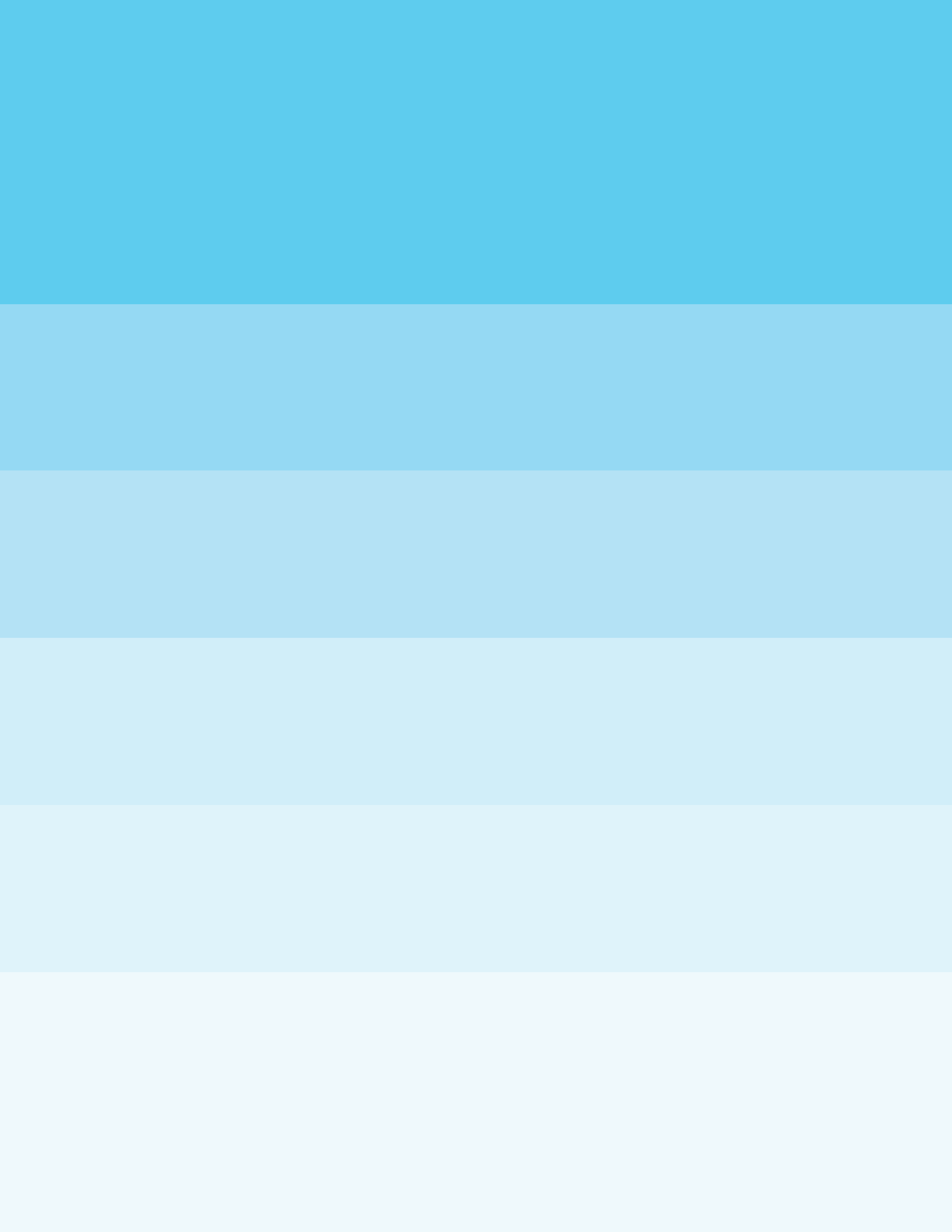
Anexo 27

Escala de estimación

Lectura **MB=** Muy bueno
B= Bueno
R= Regular

Nº	Nombre	Dominio del tema	Investigación	Pertinencia	Presentación	Ortografía y redacción	Fluidez	Creatividad
1	Ingrid	B	R	B	B	R	R	B
2	Jhonatan	R	R	B	B	R	R	B
3	Adriana	B	R	B	B	R	R	B
4	Yolimar	MB	MB	MB	B	B	MB	B
5	Angie	MB	B	B	B	B	B	B
6	Alejandro	B	R	B	B	R	R	B
7	Jorge	MB	MB	MB	MB	B	MB	B
8	Laura	B	B	R	B	R	B	R
9	Yulexy	R	R	R	R	R	R	R
10	Juan Manuel	MB	MB	MB	MB	B	MB	B
11	Mariexy	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
12	Samuel de Jesús	R	R	R	R	R	R	R
13	José Alexander	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
14	José Augusto	R	R	R	R	R	R	R
15	Andrea Cinai	MB	MB	MB	MB	R	B	B
16	Andre Valeria	R	R	R	R	R	R	R
17	Fernando	MB	MB	MB	R	B	MB	R
18	Carlos Francisco	B	B	R	B	R	B	R
19	Jesús Alexis	R	R	R	R	R	R	R
20	Andrés Alberto	R	R	R	R	R	R	R
21	Fernanda N.	B	B	R	MB	R	B	B
22	María José	B	B	B	B	R	B	B
23	Jenny	R	R	R	R	R	R	R
24	Verónica	B	B	B	B	R	B	B
25	Jodie	R	R	R	R	R	R	R
26	Anny	R	R	R	R	R	R	R
27	Andrés David	R	R	R	B	R	R	B
28	José Antonio	R	R	R	R	R	R	R
29	Kristian	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
30	María Betania	R	R	R	B	R	R	B
31	Andrés Eduardo	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
32	Claudio	B	R	B	B	R	R	B
33	Isaac	MB	MB	MB	B	MB	MB	B
34	Yenifer	B	B	B	R	R	R	B
35	Paula	B	B	B	B	R	R	B
36	José Andrés	R	R	R	R	R	R	R
37	Juan José	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
38	María Auxiliadora	R	R	R	B	R	R	B
39	María Fernanda	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
40	Lorena	B	R	B	B	R	R	B
41	María Ángeles	MB	MB	MB	B	MB	MB	B
42	Andrea Victoria	B	B	B	R	R	R	B
43	Hrodbert	B	B	B	B	R	R	B
44	Steffany	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
45	Kaimers	B	R	B	B	R	R	B
46	Miguel	MB	MB	MB	B	MB	MB	B
47	Mariangélica	MB	MB	B	R	R	R	B
48	Daniela	MB	MB	B	B	R	R	B





Fuentes bibliográficas

Brabyn, **Howard**. (1982, febrero). «Lengua materna y hemisferios cerebrales», en *El Correo de la Unesco* [Año XXXV].

Briceño Iragorry, **Mario**. (1985). *La historia como elemento creador de la cultura*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

Burke, **Peter**. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.

Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia. (Cenamec). (1997). *Análisis estadístico*, Vol. XV [60].

Cibotti, Ema. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

De Botton, Alain. (2009). *Las consolaciones de la Filosofía*. Madrid: Punto de lectura.

Díaz-Barriga, **F.** y **G. Hernández Rojas**. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2da. Edición. Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana.

Fleming, **Malcolm**. «Changing Conceptions in Reserch on Pictures», en San Weintraub, *et al.* (1984) *Summary of Investigations Relating to Reading*. Newark: I.R.A.

Fundación Polar-El Nacional. (2000). *Historia de Venezuela en imágenes*. Caracas.

García Castro, **A.** (2002, enero-marzo). «Historia del retablo barroco de Santa Lucía del Tuy y su autor, Manuel Francisco Rubí», en *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*.

Kelly, **Rudolf**. (2001, marzo-abril). *Taller: Inteligencia y personalidad*. Barquisimeto: UPEL-IPB.

Lurker, **Manfred**. (2000). *El mensaje de los símbolos: mitos, culturas y religiones*. Barcelona: Editorial Herder.

Miller, **George A.** «Text Comprehension Skills and Process Models of Text Comprehension», en Harry Singer y Robert Ruddell (eds.). (1979) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I.R.A.

Ministerio de Educación. (1987). *Manual del docente. III Etapa de Educación Básica. Área de Ciencias Sociales*. Caracas: Ministerio de Educación.

Olivares Artigas, **F.** (2005, julio-agosto). «La investigación-acción en la enseñanza», en *Candidus*, Nº 7.

Pereira, **C.** y otros. (1985). *¿Historia para qué?* México: Editorial Siglo XXI.

Pérez Serrano, **Gloria**. (1987). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Caracas: Editorial La Muralla.

Real Academia de la Lengua Española. (1992). *Diccionario de la Real Academia*. Madrid: Espasa Calpe.

Rodríguez Gómez, **G.** y otros. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2da. edición. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rojas Mix, **Miguel**. (2006). *El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sandín Esteban, **M. Paz**. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill, 258 p.

Schneider, **Sandra**. (2004). *Las inteligencias múltiples y el desarrollo personal*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral S. A., 376 p.

Simone, **Raffaele**. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

Tedesco, **J. C.** y **E. Tenti Fanfani**. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Torres, **A.** (2003, enero-marzo). «Reflexiones sobre el docente de historia en la Venezuela finisecular», en *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*.

Wilde, Oscar. (2009). *La decadencia de la mentira*. Madrid: Ediciones Siruela.

Zerpa Guzmán, **R.** (2000). «Actitud de los estudiantes de Escuela Básica ante el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia de Venezuela», en J. Bracho y A. Medina Rubio (Comp.), *Nuevas estrategias para la enseñanza de la historia en la Escuela Básica* (pp. 133-138). Caracas: Tropykos.

Esta edición se imprimió durante
el mes de julio del año 2013, en
los talleres gráficos de La Galaxia,
en la ciudad de Caracas, Venezuela.

Alicia Morales Peña

Licenciada en Historia y en Educación por la Universidad de Los Andes. Magíster en Historia del Mundo Hispánico. Candidata a Doctora por la Universidad Central de Venezuela. Ha sido docente en la ULA y en la UPEL, así como en diversas instituciones de educación secundaria y de bachillerato. Miembro de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) de Colombia. Su línea de investigación gira en torno al estudio de la Universidad, independencia y los actores sociales. Investigadora del Grupo de Investigación sobre Historia de las Ideas en América Latina, adscrito al Departamento de Antropología y Sociología de la ULA. Autora de capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales en su especialidad.

El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal

«Antes de la fotografía, el arte de la pintura plasmó momentos de especial relevancia histórica; sirvió a los más acomodados, nobleza y realeza, para inmortalizar a sus protagonistas; permitió dar a conocer costumbres y paisajes, así como nuevas especies animales, plantas y representar objetos que solo estaban en la imaginación».

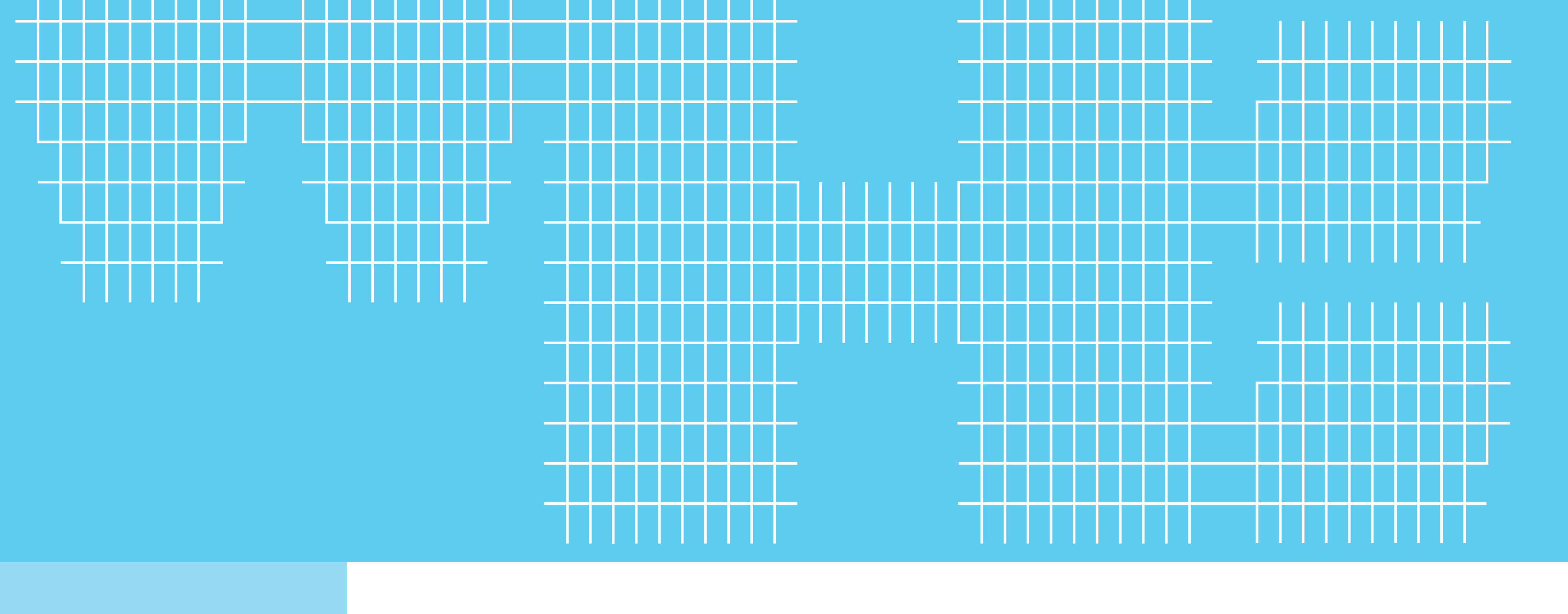
«Del mismo modo, en cualquiera de sus manifestaciones, las imágenes se han utilizado para expresar, protestar o denunciar situaciones que en determinados espacios y momentos no podían ser explícitas y abiertas».

«Así, si las representaciones gráficas —que expresan momentos determinados del rumbo de la humanidad— preservan la memoria histórica de las sociedades, sus modos de vida y sus preocupaciones, entonces las imágenes son fuentes preciosas dignas de rescatarse en la enseñanza de la historia, puesto que cumplen uno de sus propósitos: poner en evidencia el devenir de las sociedades».

ISBN 978-980-379-325-8



www.fundacionempresaspolar.org





Casa de Estudio
de la Historia de Venezuela
«Lorenzo A. Mendoza
Quintero»

Descubriendo la casa

La Casa de Estudio de la Historia de Venezuela «Lorenzo A. Mendoza Quintero» de Fundación Empresas Polar es una institución sin fines de lucro, cuyo objetivo principal es fomentar el estudio y la difusión de la historia de Venezuela. En su interior se puede disfrutar de una muestra de arquitectura colonial venezolana, con sus patios interiores y jardines, así como de un mobiliario acondicionado para la lectura, la conversación y el sosiego. Es un lugar especial para la investigación, el disfrute y esparcimiento de estudiantes e investigadores, residentes, turistas y transeúntes del casco histórico de Caracas.

www.casadelahistoriadevenezuela.com

El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal

2.ª Av. Los Cortijos de Lourdes
Edif. Fundación Empresas Polar
Caracas, Venezuela

1.ª edición, 2013, 1.000 ejemplares
ISBN: 978-980-379-325-8
Hecho el depósito de ley
D.L.: lf2592013370946

Coordinación editorial
Gisela Goyo

Edición y corrección de textos
Maribel Espinoza

Diseño gráfico y diagramación
Aitor Muñoz Espinoza

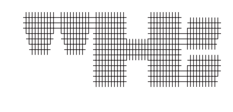
Transcripción de textos
Myrna Zambrano

Impresión
La Galaxia

www.fundacionempresaspolar.org

El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal

Alicia Morales Peña



Casa de Estudio de la Historia de Venezuela «Lorenzo A. Mendoza Quintero»





J-00110574-3


fundación
EMPRESAS POLAR

Presentación

Leonor Giménez de Mendoza

Presidenta Fundación Empresas Polar

La manera de aprender está cambiando de forma acelerada. Las nuevas generaciones adquieren conocimientos no solo en la escuela —como ha sido tradicionalmente por siglos—, sino a través de las plataformas tecnológicas modernas. En este devenir vertiginoso se impone entonces adaptarse a los cambios y favorecer el uso de esos nuevos lenguajes en la educación. Está claro que las imágenes han adquirido un papel preponderante en la forma como se acercan los pequeños aprendices al saber.

Por esta razón, continuamente los docentes, padres y otros mediadores en el proceso educativo deben actualizarse para que los métodos de enseñanza-aprendizaje resulten efectivos y placenteros, e incluso bajo la premisa de la UNESCO: aprender haciendo.

En esta guía para docentes, *El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal*, Alicia Morales, joven historiadora, y a su vez docente, nos esboza una modalidad metodológica contundente para introducir elementos que aporten otra mirada a la enseñanza de la historia en el aula. Se aprende haciendo, observando, y los procesos históricos y sus registros gráficos son particularmente clave en las áreas de ciencias sociales.

En Fundación Empresas Polar y en la Casa de Estudio de la Historia de Venezuela «Lorenzo Alejandro Mendoza Quintero» nos empeñamos en mejorar las prácticas para la enseñanza de la historia, y esta ha sido una de nuestras líneas estratégicas para contribuir con una educación de calidad para las nuevas generaciones. Con esta investigación esperamos aportar nuevas luces a docentes, guías, padres e historiadores, a su forma de acercarse, con esa chispa y pasión por el saber, a los jóvenes de Venezuela.

Contenido

A los estudiantes,
inspiradores de una mejor práctica docente,
con respeto y cariño.

Introducción

El impacto de lo visual

A lo largo del tiempo las imágenes han desempeñado un importante papel. En las sociedades sin escritura contribuyeron, de alguna manera, a la transmisión de sus culturas; de ello se han encontrado evidencias en todas partes del mundo, incluso en las culturas más antiguas.

Antes de la fotografía, el arte de la pintura plasmó momentos de especial relevancia histórica; sirvió a los más acomodados, nobleza y realeza, para inmortalizar a sus protagonistas; permitió dar a conocer costumbres y paisajes, así como nuevas especies animales, plantas y representar objetos que solo estaban en la imaginación. Asimismo, en las primeras fases de la conquista y colonización del continente americano no existía otro mecanismo que se aproximara mejor a las nuevas realidades, además de la descripción y narración que a veces resultaba insuficiente por lo exagerada o por la falta de referentes propios semejantes a los encontrados.

Del mismo modo, en cualquiera de sus manifestaciones, las imágenes se han utilizado para expresar, protestar o denunciar situaciones que en determinados espacios y momentos no podían ser explícitas y abiertas.

Frecuentemente las imágenes han sido empleadas con la intención de transmitir mensajes que calen más que las palabras, y en todos los tiempos han sido empleadas políticamente. Así como han servido para la promoción de campañas de los valores humanos —tales como la paz, la unión, la igualdad, la solidaridad, el cuidado del planeta y de los recursos naturales—, también han contribuido a poner en evidencia lo que se debe eliminar: la pobreza, el hambre, las guerras, el abuso infantil, el maltrato a la mujer, la violencia, las drogas, la prostitución, la indigencia, el sida, entre otros. Esto se debe justamente a que la imagen puede reflejar con mayor contundencia —y en

ocasiones, con crudeza— aquello que se quiere transmitir, a veces sin dejar duda del mensaje y otras llevándonos a cuestionarlo.

Los hacedores de publicidad son conscientes del poder que puede alcanzar la imagen en la sociedad a través de los medios de comunicación masivos. Es por ello que se valen —principalmente, pero no de manera exclusiva— de las imágenes, impactantes la más de las veces, para transmitir mensajes con el propósito de grabarlos en la mentalidad colectiva que puedan generar actitudes de beneplácito o rechazo y el subsiguiente cambio: «Los argumentos... por muy lógicos que sean, pueden escurrirse del frágil dominio de la mente a menos que se fijen en ella mediante imágenes y estilo. Precisamos metáforas para hacernos una idea de lo que no puede verse ni tocarse, si no queremos olvidarlo» (De Botton, 2009, p. 129). De esta manera la publicidad, además, nos remite al poder de las imágenes, fotográficas sobre todo.

Antes del desmantelamiento de los campos de concentración nazi ya era comentado el horror que estos representaban. A pesar de este conocimiento, cuando salieron a la luz pública fotografías de la II Guerra Mundial —tanto de los campos de exterminio durante los años de la guerra, como del momento de la liberación— el registro gráfico dio una mayor dimensión dramática a los hechos, permitió confirmar una realidad de la que era más lo que se comentaba que lo que se sabía con certeza, pues los que no estaban involucrados habían escuchado decir que existían estos campos pero no los habían visto, al menos no tan cercanamente. Es por esto que nos atrevemos a decir que las imágenes también permiten cambiar la visión de un hecho «más o menos» conocido (véase Anexo 1).

En 1994 el fotógrafo surafricano Kevin Carter fue duramente criticado. Ganador del premio Pulitzer por la fotografía de un niño sudanés rendido por el hambre mientras un buitre esperaba su muerte —conocida como *Mea culpa* o la *fotografía de la pesadilla*—, causó un gran debate social en torno del hambre en África y se le cuestionó si en lugar de fotografiar a la criatura debió espantar al acechador. Esta imagen acentúa claramente el dicho «una imagen vale más que mil palabras»; un conmovedor registro gráfico que permitió interpretar la realidad de los niños africanos más allá de lo que se lee en los reportajes y de lo que se ve o escucha en los noticieros.

En 2007, las fotografías de Isabelle Caro —modelo francesa que posa desnuda para una campaña en contra de la anorexia que padecía—, fueron objeto de duras críticas en pro y en contra, sin dejar por ello de lado la propia discusión sobre la enfermedad en la industria de la moda y su influencia en la sociedad, que era el propósito principal de la campaña. Esto nos demuestra el alcance social que puede tener una imagen proyectada publicitariamente.

Actualmente, sin darnos cuenta, demostramos cierta inclinación por el testimonio visual. Una vez que leemos o escuchamos sobre determinada situación, queremos ver lo ocurrido u oír a los protagonistas y, si esto no es posible, ir al lugar donde sucedieron los hechos, como si considerásemos que ese algo ha pasado efectivamente si lo hemos visto; pareciera entonces que necesitamos un respaldo adicional a la información leída o escuchada. Evidencia de ello es que en el área de turismo, por mencionar un ejemplo, el visitante, para conocer un país, acude a sus patrimonios culturales, a sus reliquias, a sus lugares de interés histórico, en algunos casos desconociendo su historia o con un conocimiento básico de la misma. Se va allí solo porque son lugares que hay que visitar: «Es que no se puede decir que conocí Grecia si no fui a ver el Partenón», me comentaba un estudiante a propósito de la importancia del lugar. Pero a mi pregunta de lo que significaba para él este lugar en el día de hoy se limitó a decir: «Es que todos los turistas van para allá y uno también tendría que ir».

Ahora bien, no se trata de privilegiar lo visual sobre cualquier otro tipo de contenido; se trata de reconocer que las representaciones gráficas se erigen como un componente fundamental a la hora de procesar contenidos meramente informativos o de conocimiento.

Así, si las representaciones gráficas —que expresan momentos determinados del rumbo de la humanidad— preservan la memoria histórica de las sociedades, sus modos de vida y sus preocupaciones, entonces las imágenes son fuentes preciosas dignas de rescatarse en la enseñanza de la historia, puesto que cumplen uno de sus propósitos: poner en evidencia el devenir de las sociedades. Asimismo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje el docente debe tomar en cuenta el uso de estrategias didácticas adecuadas que involucren a los agentes educativos y garanticen la participación activa de los educandos en dichos procesos.

En función de lo planteado y considerando que las clases de Historia Universal en educación media presentan algunas limitaciones —señaladas por los estudiantes—, relacionadas con el deficiente uso de herramientas didácticas, esta investigación explica la importancia del recurso visual en el proceso de enseñanza-aprendizaje como estrategia didáctica, mediante la aplicación de diferentes planes de acción cuya razón de ser principal son las ilustraciones, la proyección de imágenes, la elaboración, el análisis y la interpretación de las mismas, a fin de proporcionar una guía para la enseñanza de la Historia desde las imágenes.

Recordemos que la finalidad de este trabajo no es solo detectar un problema y plantearlo, sino confrontarlo desde nuestra práctica docente con herramientas concretas basadas en un diagnóstico previo, tomando en cuenta la falta de motivación del estudiante por el área, sus necesidades y sus distintas maneras de aprender y actuar. De allí que la idea de este manual es adecuar los planes de acción al estudiante y no al estudiante a los planes de acción, y con este propósito presentamos una serie de pasos a seguir en el aula de clases, que aspiramos sirvan de ayuda a los educadores que deseen emplear las imágenes como herramienta didáctica. De esta manera, haríamos más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno y el educador, que es la más importante de nuestras metas docentes. No se trata, en modo alguno, de una propuesta definitiva, es tan solo una guía que se ha implementado con variaciones, a lo largo de diferentes cursos, que ha tenido interesantes resultados, y que aporta nuevas ideas en el campo de la enseñanza relacionadas con el uso de este elemento, como veremos, tan potente.



***Cueva de las Manos**, provincia de Santa Cruz, Argentina.*

Declarada Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1999.

Este sitio arqueológico destaca no solo por el valor artístico de sus pinturas, sino también porque es un testimonio de la existencia de las poblaciones cazadoras que habitaban el lugar hace aproximadamente 10.000 años. En él se observan 900 impresiones de manos junto a escenas de caza y animales de la región, como guanacos y pumas.

Capítulo 1



Toda imagen se revela como un sistema de representaciones y como un objeto exterior que el espectador interpreta desde su banco de imágenes y con referencia a su cultura semiótica

---

Miguel Rojas Mix

1.
Las imágenes como expresión de un momento y un espacio

Las imágenes —ya sean esculpidas, pintadas, grabadas o talladas— representan una manera de dar a conocer pensamientos, lenguajes, impresiones y, al mismo tiempo, expresan situaciones propias de un momento y espacio determinados que dan cuenta de realidades concretas.

Independientemente de que en las imágenes se imprima un modo de pensar susceptible de ser influenciado por las experiencias vitales de quien las crea, e incluso por las del mismo espectador, el valor de estas fuentes es innegable. Permiten imaginar un sinfín de circunstancias apegadas al hecho que recrean o ir más allá del mismo. Hablamos no solo del significado de las imágenes, sino de la memoria histórica que contienen. Así, estas representaciones, que también pueden ser simbólicas, nos ayudan a entender y a valorar el proceso histórico de los hombres en sus distintos momentos; pues si bien es cierto que muchas veces son el producto del lenguaje personal de su creador acerca de un hecho, no lo es menos que también son el resultado de uno que lleva sobre sí mismo la carga de influencias y susceptibilidades del medio político, económico, social y cultural que lo rodea. Esto es, el peso de la historia misma. De manera que si pudiéramos transmitir determinado momento histórico por medio de una imagen, seguramente se tendrían distintas interpretaciones según el espectador y su particular experiencia vital, conocimientos previos y realidad actual.

Sin embargo, como ejercicio de estimulación visual abierto a la imaginación y a la curiosidad del acontecimiento —dirigido antes mediante explicaciones del mismo hecho—, llevaría a dimensiones importantes dentro de lo que se ha denominado un aprendizaje significativo. En el proceso educativo esto tiene gran vigencia —y si lo transferimos al caso de las ciencias sociales

más—, puesto que implica, primero, una postura de expectación ante el hecho representado y, segundo, ayuda a recrear situaciones y a analizarlas. Esto último, obviamente, motoriza un aprendizaje significativo ya que «poder crear implica [...] ser proclive a averiguar, a investigar y a buscar fondo a todo lo relacionado con la actividad que se quiere desarrollar [...] Pero, por sobre todo, la creatividad florece cuando las cosas se hacen por placer, y el sentirse bien, satisfecho, cómodo...» (Schneider, 2004, p. 37).

Las imágenes podrían, así, tener un doble papel. Por un lado, el de complemento de una historia escrita y, por el otro, el de interpretador de momentos significativos en la historia. Es decir, podrían utilizarse para ejemplificar el hecho que se explica y podrían explicar los hechos por sí mismas. En cualquiera de los dos casos, tendríamos que justificar la importancia de las imágenes en el aprendizaje, pero solo en el último la representación gráfica permitiría, a quien la percibe, un espacio para la imaginación mayor que cuando se la toma como complemento, lo que garantizaría un aprendizaje más significativo; esto sin desconocer, por supuesto, que en el primer caso no dejaría de generarse también un conocimiento genuino.

Si pensamos que las representaciones gráficas favorecen una actitud imaginativa, no es difícil suponer que en la enseñanza suelen causar similares efectos, lo que es especialmente válido en el campo de la historia, área que por excelencia es larga por lo extenso de sus contenidos y tomada por aburrida, de poco interés y, por ende, de difícil asimilación para los estudiantes. La historia como materia inserta en los programas de educación es vista por un importante sector estudiantil, en especial del último año de etapa media diversificada, como inútil y de poca relevancia, además de que muchos admiten que no recuerdan nada de lo que les impartieron en el área de las ciencias sociales y/o reconocen que aprendieron muy poco. Asimismo, presentan confusiones respecto a los períodos, no tienen claros algunos conceptos, manejan pocas categorías de análisis histórico y no muestran criterios personales acerca de situaciones actuales.

Los motivos por los que esta materia es tenida en cuenta como larga, aburrida e inútil por parte de los estudiantes y su deficiente asimilación se po-

drían encontrar, muy probablemente, en los docentes encargados de enseñarla. El análisis estadístico realizado en 1997 por el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (Cenamec) para Fundación Polar, basado en una población de estudiantes de instituciones públicas y privadas de segundo año de Educación Media y Diversificada en cinco ciudades venezolanas (Caracas, Maracaibo, Mérida, Barquisimeto y Maturín), para precisar el nivel de conocimiento de la historia de Venezuela, pone de manifiesto esta situación al arrojar que:

> *... el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los procesos históricos [...] no son sólo mediocres, sino que además son fragmentados y desvinculados [...] en relación a los problemas de rendimiento. Se evidencia claramente el predominio de un conocimiento no riguroso, carente de conceptualización, sin bases metódicas y manejadas con informaciones irrelevantes [...] las respuestas ponen de manifiesto la escasa efectividad de los métodos, las técnicas, los recursos y las estrategias de aprendizaje aplicados en la enseñanza... (pp. 592-594).*

Todo parece indicar que los docentes de ciencias sociales no emplean métodos atractivos para su enseñanza, ni utilizan herramientas didácticas que permitan motorizar un cambio en la percepción que se tiene de esta materia. También puede ser que no se elabora una planificación adecuada, no solo acorde con las expectativas e intereses de los alumnos, sino con estrategias didácticas que vayan de la mano con estilos de aprendizaje para favorecer que el proceso educativo se muestre significativamente.

Pero, ¿sabemos los docentes qué son las imágenes y qué función tienen? ¿Las utilizamos para enseñar la historia? ¿Es posible que la utilización de la imagen como estrategia didáctica genere en los estudiantes aprendizajes significativos? Las respuestas a estas preguntas, en general, son vagas, aunque algunos docentes las utilizamos y muchos empleamos los nuevos textos que incluyen numerosas ilustraciones que los hacen llamativos a los estudiantes. De tal modo que las nuevas orientaciones para enseñar la asignatura, entre

ellas el uso de las imágenes, no son práctica común entre los docentes. En este trabajo se pretende plantear, entre otras cuestiones, la utilización de las imágenes como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia Universal (que se imparte en 8vo. grado) y para ello nos enfocaremos en un estudio de casos, que refleja un patrón que se reproduce del mismo modo en otros espacios educativos.

2. La imagen y la cognición. Las imágenes y la imaginación

Mediante las imágenes se pueden ampliar nociones y conocimientos que los estudiantes poseen, e introducir nuevos; también permiten desarrollar habilidades para observar y, finalmente, fomentar actitudes ante cada época histórica. Constituyen, pues, un innegable recurso de enseñanza durante la clase y una herramienta de aprendizaje para que los estudiantes comprendan los temas históricos.

En función de este planteamiento nos asaltan varias interrogantes, las cuales se reducen a una cuestión principal: ¿se podría capturar la atención de algunos estudiantes y mejorar la asimilación de contenidos en otros mediante el manejo de la fuente gráfica en la construcción de conocimiento histórico? Pensamos que sí, pues el elemento imaginación estaría presente. El meollo del asunto sería cómo dirigir dicha producción imaginativa hacia un conocimiento válido, estructurado en función de unos contenidos dispuestos en un programa, en el que se persiguen competencias relacionadas con el estudio de la Historia.

Antes, obviamente, es necesario pensar en una manera efectiva y eficaz de proyectar el conocimiento histórico por medio de imágenes, pero también en una forma de condicionarlo en los estudiantes, teniendo en cuenta que entre ellos existe poco interés en la Historia (apreciación que hacemos sobre la base de lo realizado en una primera fase). Esto genera una serie de pro-

blemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia que, muchas veces, se traduce en un bajo rendimiento estudiantil y en una creciente aversión por la materia, que se va expandiendo cada vez más entre los nuevos alumnos. ¿Por qué? ¿Qué hace que los nuevos estudiantes muestren de entrada predisposición hacia la Historia? ¿Son acaso los docentes los responsables de esta situación? ¿O la materia es aburrida en sí misma? De ser así, esto solo podría explicarse por la actitud del docente al impartir las clases, lo que lleva a inferir que la enseñanza de la Historia, si generalizamos, se inscribe en un patrón tradicional en el que los estudiantes deben repetir fechas, memorizar datos, y aprender nombres de personajes y de alguno que otro hecho.

Entendemos que la forma de impartir materias consideradas tradicionalmente por los estudiantes como largas y aburridas es uno de los principales factores que repercute en la percepción que tienen los estudiantes de ese tipo de temas. El problema, entonces, tendríamos que atacarlo desde allí para conseguir una manera de impartir clases de historia que permita captar la atención de los estudiantes y mejorar así la asimilación de los contenidos más difíciles de trabajar en el aula de clases.

Consecuentemente, las imágenes que en la historia tienen el mismo valor como contenido que el texto escrito constituyen, por lo mismo, una valiosa herramienta visual para estudiar e imaginar el pasado. No obstante, «en los textos, aunque también en las clases escolares, las relaciones establecidas entre discurso e imágenes pictóricas, muestran una preponderancia a favor del texto, por lo que las ilustraciones muchas veces sirven para representar algunas cosas dichas en el discurso o bien para complementar, presentando cierta información adicional a lo que el discurso dice» (Díaz y Hernández, 2003, p. 164). Es por ello que, para aprovechar las imágenes y lograr los propósitos ya mencionados, es necesario ayudar a los estudiantes a leerlas: «Pues aunque al docente le parezca que algunas imágenes, fotografías y reproducciones pictóricas tienen tal potencia que hablan por sí solas, puede ser que a los alumnos no les sugieran particularmente nada relevante. El punto es… cómo se interroga aquello que se ve. No hay mirada ingenua que enseñe; se necesitan conocimientos previos para saber observar» (Cibotti, 2003, p. 71).

A la observación y, obviamente, a la previa explicación del hecho histórico, debe seguir la interpretación y la creación o producción de diversos tipos

de imágenes por parte de los estudiantes. Es decir, como la lectura de imágenes visuales tiene el mismo valor que la del texto escrito, este proceso contribuye, además, a la expresión y a la comunicación como herramientas de aprendizaje: «... varios estudios han demostrado que las ilustraciones inducen la formación de imágenes mentales en los aprendices o lectores quienes la reciben; de hecho, existe evidencia empírica que demuestra que las ilustraciones se igualan en efectividad con la instrucción explícita para elaborar imágenes mentales» (Balluerka, citado en Díaz y Hernández, 2003, p. 170).

Las imágenes suelen ser una interesante clave para el conocimiento histórico, pues hacen más atractivos los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para los docentes como para los estudiantes. De tal modo que si convenimos en que la imagen es contenido y herramienta y que todos los estudiantes cuentan con una formación visual elemental, una interpretación guiada sobre la misma ampliaría y desarrollaría conocimientos, nociones y actitudes, más aún si tenemos en cuenta el contacto permanente con los medios masivos de comunicación. Por consiguiente, debemos

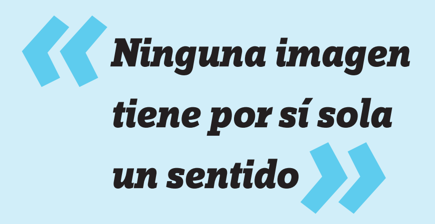
> *... reflexionar en torno a lo que debe hacer la escuela para aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes, formarles un juicio crítico ante las imágenes y potenciar, asimismo, esa capacidad que surge en tanto uno tenga necesidad, ganas u oportunidad de expresarla, que es la creatividad. De allí que sea tan vital que le demos a los niños la necesidad, las ganas y la ocasión de expresarse desde diferentes propuestas.* (Schneider, 2004, p. 36).

Se trata de propiciar un ambiente de interés entre los estudiantes, que anime a la reconstrucción de los hechos históricos y para ello es necesario tomar en cuenta, por diagnóstico previo, sus estilos de aprendizaje con la finalidad de conocer la forma en que aprenden y asimilan la información. De esta manera se introducirían nuevas estrategias y se podría modificar parte de las utilizadas durante los procesos de enseñanza para obtener mejores resultados: «Propuestas enmarcadas en la relación entre la significatividad individual y el conocimiento académico permitirán un aprendizaje basado en los

intereses e inclinaciones de los individuos que se encuentran en situación de aprender» (Schneider, 2004, p. 23).

En tal sentido, uno de los principales propósitos que nos planteamos cuando iniciamos la investigación fue aplicar representaciones gráficas como estrategia didáctica para la enseñanza de la Historia Universal en estudiantes de 8vo. grado, tomando en cuenta la falta de atención que, según los mismos estudiantes, recibían tanto el docente de la asignatura como el área en general. Para ello fue fundamental diagnosticar las causas que llevan a considerar la Historia Universal como una materia tediosa en clases, memorística en cuanto conocimiento e inútil a futuro. Partiendo de esto empezamos la fase de planificación de estrategias motivacionales en torno a la relación ilustraciones-enseñanza/aprendizaje-historia, para motorizar un proceso educativo menos convencional, acorde con las expectativas de los estudiantes y con los contenidos de educación. Más adelante, una vez ejecutados los planes de acción previstos para atraer, gráficamente, la atención de los estudiantes y mejorar la asimilación de contenidos, evaluamos y analizamos los resultados de las actividades programadas con estrategias gráficas. Se trata de esto: plantear diferentes alternativas, preparar estrategias, ensayarlas, medir resultados y motorizar el cambio del enfoque que se tiene de la materia, tan necesario para conseguir un aprendizaje significativo.

Capítulo 2



Manfred Lurker

1.

Las imágenes como expresión de la memoria histórica

La historia, con la que buscamos permanentemente reconstruir e interpretar los gestos humanos en un espacio determinado y en un tiempo de múltiples dimensiones imaginativas, nos muestra facetas diversas en su interpretación que no pueden desmerecerse en el estudio de las sociedades. Una de estas facetas es la de los episodios cotidianos protagonizados por los individuos y el colectivo del que formamos parte, lo cual le da su carácter de pertinente. Así, la imagen condensa realidades sociales, capta aspectos del hecho histórico que un documento escrito no revela: aspectos emotivos, por ejemplo. Además, abre la mente a la imaginación para construir un conocimiento significativo; por supuesto, teniendo siempre presentes el contexto, la imagen y los intérpretes a quienes va dirigida la imagen.

De allí que, entre otras razones, la enseñanza de la historia sea fundamental, pues rescata la memoria de las sociedades, tan esencial para entender la cultura de un país; asimismo, en la práctica pedagógica, la historia refleja la necesidad de formar a los educandos para que comprendan el pasado y tomen parte de la continuidad histórica. Ahora bien, ¿cómo lograrlo si la misma práctica arroja que es caracterizada como una materia aburrida, larga y sin pertinencia? A este respecto, Torres (2003, p. 70) señala:

> *Es ya un lugar común afirmar la apatía, desgano o desmotivación que sienten los niños, los adolescentes y jóvenes venezolanos ante la historia de Venezuela y en general [...] La permanente tendencia a la memorización como único mecanismo de aprendizaje sigue vigente y por ende [...] el alumno, sigue siendo cercenado por un notorio conceptualismo, que obvia los procesos lógicos e ignora lo explicativo en las ciencias sociales.*

Esta situación evidencia la brecha entre el aula de clases y la experiencia vital de los estudiantes, con lo que los interrogantes principales pasan a estar relacionados con la didáctica de la historia que se está empleando y que, sin duda, está afectando su enseñanza. Pero, ¿qué aspectos son los responsables de esta situación? En principio, que se sigan prácticas pedagógicas tradicionales, en las que el verbalismo excesivo genera actitudes de rechazo, hastío, desinterés, lo cual hace que el estudio de la historia se considere una auténtica pérdida de tiempo (Zerpa, 2000, p. 138). Para Morales (citado en Zerpa, 2000, p. 134), la causa se encuentra en «... el abuso del método expositivo, de fechas y hechos aislados de contextos, [que] producen apatía de los alumnos por la asignatura...».

2.
Estrategias de enseñanza en la promoción de aprendizajes significativos

Frente a estos problemas de la enseñanza de la historia es necesario formular y sugerir a los docentes nuevas estrategias que tomen en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, pero, sobre todo, que den respuesta a esa forma tradicional de enseñar la asignatura. A partir de la importancia de la historia «las actividades y estrategias de enseñanza deben orientar el aprendizaje significativo que permita la adquisición de conocimientos relevantes dentro de un contexto social» (García, 2002, p. 38). La idea es estimular el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes para convertirlos en los constructores de su propio proceso de aprendizaje. Es urgente reformar la enseñanza en este campo de estudio, pues: «Jamás perecerá íntegramente un pueblo que mire hacia su pasado [ya que la] función de la historia es mantener viva la memoria de los valores que sirven de vértebra al edificio social» (Briceño, 1985, p. 56).

Las imágenes ofrecen una alternativa, pero no solo como las ilustraciones de un texto, que se presentan complementariamente, como se ha venido haciendo, sino como parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se trata de que el conocimiento histórico se estructure a partir de ellas, de forma que no sigan ignorándose ni sean reducidas al estatus de ayuda opcional (Fleming, 1987, p. 139). Esta estructuración, orientada por parte del docente, busca llegar a un «aprendizaje por descubrimiento guiado: situación de enseñanza-aprendizaje donde el aprendiz realiza una participación activa por aprender un contenido que no se da en su forma final; pero recibe una continua supervisión y guía del enseñante para generarlo o descubrirlo (en realidad, cogenerarlo o codescubrirlo con el enseñante)» (Díaz y Hernández, 2003, p. 427).

La enseñanza, como un proceso de ayuda desarrollado en función de la actividad constructiva del estudiante en aprendizajes significativos, hace uso de una serie de herramientas, que son los medios o recursos que condicionan dicha creación. Desde este lugar, las estrategias de enseñanza son «... procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos» (Mayer, 1984; Shuell, 1988; Wets, Farmer y Wolf, 1991; extractados por Díaz y Hernández, 2003, p. 140). Para que esto se consiga deben tenerse en cuenta cinco aspectos que ayudan a decidir qué tipo de estrategia es la más indicada para ciertos momentos y situaciones de la enseñanza, a saber:

1. Características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.).
2. Tipo de dominio del conocimiento que se va a abordar.
3. Intencionalidad que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el estudiante para conseguirla.
4. Seguimiento constante de las estrategias de enseñanza, así como el progreso y aprendizaje de los estudiantes.
5. Determinación del contexto intersubjetivo construido con los estudiantes hasta ese momento (p. 141).

Del mismo modo habría que tomar en cuenta que existen clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza que ayudan a:

1. Activar o generar conocimientos previos.
2. Orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.
3. Mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender.
4. Organizar la información nueva por aprender.
5. Promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender (p. 145).

3.
Imágenes, ilustraciones y representaciones gráficas. Conceptualización

Antes de continuar es necesario hacer un paréntesis para presentar un concepto de imagen. Al analizar lingüísticamente la palabra alemana *bild* (imagen), encontramos el término *bilidi* (del antiguo alto alemán), de la misma raíz que *billing*, en el sentido de «uniforme», «igual». Si atendemos a que el nórdico antiguo *billingr* significa «mellizo», cada imagen sería una copia que, más allá de sí misma, apunta al modelo (Lurker, 2000, p. 10). En el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) el término *imagen* se define en cuatro acepciones, de las que rescataremos la primera: «Figura, representación, semejanza y apariencia de una cosa», y la tercera: «Reproducción de la figura de un objeto...» (1992, p. 1142). De manera general, *imagen* se comprende como una cosa que adopta un aspecto semejante a otra (al respecto, véase Rojas, 2006). Como instrumento de comunicación es un signo que «expresa ideas», con lo cual una imagen comporta una opinión, por eso es que en el proceso educativo implica un aprendizaje significativo en la construcción de un conocimiento.

Respecto al término *ilustración*, este significa, según el DRAE (p. 1142): «Acción y efecto de ilustrar o ilustrarse», lo que nos remite al concepto de ilustrar que rescatamos de este diccionario, en su segunda acepción: «Aclarar un punto o materia con palabras, *imágenes o de otro modo*». En la segunda acepción del término ilustración dice: «Estampa, grabado o dibujo que adorna o documenta un libro» y, en una tercera acepción, se toma como: «Publicación, comúnmente periódica, con láminas y dibujos, *además del texto que suele contener*» (cursivas nuestras).

La diferencia que cabe anotar entre imagen e ilustración es grande, pero la relación entre ellas estriba en que mientras la imagen expresa ideas y, de pronto, no es tan clara como la ilustración, este es el nombre didáctico que se le otorga a la imagen como estrategia, pues se vale de ella ya no para expresar ideas, sino para apoyar un texto, con lo cual la conceptualización de imagen es más amplia y, por tanto, más abarcadora. De allí que en este trabajo utilicemos ambas nociones indistintamente, aunque haciendo mayor énfasis en la segunda. La imagen guarda una representación susceptible de ser influenciada e interpretada, independientemente de que se trate de una reproducción, mientras que la ilustración, menos compleja —aunque igual en el sentido que reproduce lo que se presenta en palabras—, no deja ir más allá de lo que explica por sí misma. Aquí hacemos una fusión de ambos conceptos, puesto que de las ilustraciones nos interesa el sentido de orientación que ofrecen y de las imágenes la imaginación que promueven. En definitiva, la representación gráfica como concepto didáctico recoge ambos sentidos.

4.
Las imágenes en la historia y el proceso educativo

La importancia de las imágenes ha sido rescatada por diferentes autores, básicamente desde el impacto que tienen en el proceso de aprendizaje. En un primer momento, gracias al psicoanálisis, se empieza a investigar el pensamiento

visual por intermedio de los sueños. Hay trabajos que insisten en la contribución de las representaciones gráficas al aprendizaje, en especial de los sujetos educativos con marcada tendencia visual (aunque tal asimilación no es exclusiva de las personas visuales, son estas las que mejor captan y reciben el mensaje visual). No son pocos los estudios que tratan la imagen respecto de diferentes áreas y, en particular, su repercusión en la historia.[1] Sin embargo, son escasos los que se refieren a la relación historia-imagen desde la perspectiva pedagógica, que es el objeto de este estudio, aun cuando se da por entendida su importancia en el aprendizaje. En el campo específico de la lectura, hace más de tres décadas (1976) Miller sugirió una diversidad de tópicos o áreas en las que señala interesantes líneas de investigación; una de ellas es el uso de las ilustraciones como recurso para la comprensión de la lectura. Según este autor habría que indagar en el tipo de ilustración que ayude a lograr una mayor comprensión de lo leído.

En los últimos años se han presentado distintas iniciativas para la representación gráfica de la historia, ya sea por medio de memorias fotográficas u obras pictóricas. Actualmente el examen historiográfico demuestra que la importancia que ha tenido la imagen en la enseñanza no ha ocupado el lugar que merece y, si bien es cierto que no ha sido ignorado, no hay muchos estudios que refieran su situación en la pedagogía y en la didáctica.

No obstante que ese reconocimiento de la imagen como documento histórico avanza a pasos agigantados, tal como lo demuestra la multiplicación de exposiciones estructuradas para reinterpretar la historia a partir de documentos visuales —como las fotografías—, por mencionar solo un caso, no se han realizado estudios sistemáticos. En el año 2000, Fundación Polar, de la mano con la Editora El Nacional, refería en la presentación de un coleccionable titulado *Historia de Venezuela en imágenes* que «se trata de un texto dedicado a ofrecer una visión integral y panorámica del acontecer histórico del país de la manera *más sencilla y atractiva posible*. Con este propósito y apoyándonos en los códigos de comunicación del mundo contemporáneo, hemos prestado especial atención al uso de las imágenes…» (2000, p. 3. Cursivas nuestras). Estas contribuciones historiográficas permiten reconstruir el aporte de las imágenes en la enseñanza de la historia (véase Anexo 2).

1
Los historiadores de origen francés Michel Foucault (1926-1984) y Roger Chartier (1945) son algunos de ellos; sus trabajos ahondan en la necesidad del texto por las construcciones gráficas y viceversa.

Desde finales del siglo XX hemos pasado de una *inteligencia alfabética* a una *inteligencia visual* (Simone, 2001):

> *... se ha verificado en forma radical la transición epistemológica que representa el paso de una forma de conocimiento a otra. Transitamos de la civilización del texto leído a la civilización del texto visto [...] Constatamos una clara disminución de la afición por la lectura, a cambio de un considerable aumento del consumo de imágenes. Una frase corriente es «No he leído el libro, pero he visto la película»* (Rojas, 2006, pp. 19-20).

Si esto es cierto, cabe afirmar que se sigue impartiendo una enseñanza de la historia poco acorde con los nuevos requerimientos sociales y más aún si tenemos en cuenta que:

> *Las condiciones en que hoy se desenvuelve la relación sociedad escuela son distintas. Las nuevas generaciones tienen otras oportunidades de aprendizaje antes y durante la etapa de escolarización [...] El conflicto cultural entre las nuevas generaciones y sus docentes [...] remite a la difícil cuestión de la coexistencia de dos modos de apropiación y uso de la cultura, uno tradicional y proposicional, que reina en las cosas de la escuela y otro que tiende a lo no proposicional y que los jóvenes «experimentan» y viven en su vida cotidiana y que se ejercita y aprende al mismo nivel con los medios masivos de comunicación (sobre todo la televisión) y el resto de la oferta de bienes culturales (Internet, video, videojuegos, música, etc.).* (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002, p. 13).

Esto implica que, como insistía Apollinaire mucho antes (1918), nuestra inteligencia debe habituarse a un comprender *sintético-ideográfico* en lugar de *analítico-discursivo*, pues el conocimiento ahora se adquiere mayormente por lo que se ve y lo que se escucha. No queremos decir con ello que el desarrollo de la imagen se haga en detrimento de la lectura, sino que constituye una opción esencial para entender el mundo, pues crea realidades por sí

misma y hasta puede dirigir voluntades de forma más eficaz que el texto escrito. De manera que hay que dejar de plantear la imagen como ilustración o como auxiliar audiovisual complementario. Además, como sostiene Miguel Rojas, la cultura visual es anterior a la escrita, solo que ahora se generaliza su utilización:

> *... el peligro [entonces] es que mientras más imágenes vemos, más corremos el riesgo de ser manipulados por ellas. El bombardeo a que nos somete la globalización dificulta el pensamiento crítico. Los medios electrónicos privilegian el hecho visual con el fin de transmitir información de manera instantánea. Esta velocidad de circulación convierte a las imágenes en vehículos eficacísimos para todo tipo de propaganda, pues no dan tiempo para críticas ni reflexiones. La globalización es la cultura de la imagen, porque ella no se lee ni en inglés, ni en español, ni en chino, simplemente se ve.* (Rojas, 2006, p. 25).

Recordemos que el mundo no se nos muestra a todos igual. Así, un mismo árbol es contemplado desde distintos puntos de vista y cada visión está justificada (Lurker, 2000, p. 17) por las susceptibilidades e influencias propias de quien mira, de allí que la proyección de imágenes como estrategia didáctica debe ser, obviamente, dirigida. Por esa misma razón se ha utilizado en áreas como las ciencias naturales y disciplinas tecnológicas con mayor frecuencia que en las humanidades y ciencias sociales. En cualquier caso, su uso debe contemplar el tipo de imágenes que se quieren presentar, con qué intenciones, a quiénes serán dirigidas y el tipo de discurso al que están asociadas. La explicación se encuentra en que el discurso histórico pareciera estar enfrentado al discurso figurado, quizá por el afán de disimular o negar, muchas veces, lo ocurrido en épocas de gran impacto social o, por el contrario, acentuarlo según los intereses en función de construir una historia oficialista y tradicional. Para ello, los historiadores han hecho uso de los textos y escritos, pero rara vez han utilizado la imagen como documento; la han utilizado solo como ilustración.

En consecuencia, debemos ser más flexibles si pensamos que solo es posible hacer historia sobre la base de documentos escritos: «El documento visual también es un texto, solo que se lee de manera diferente y nos entrega otro tipo de información. El documento escrito puede transcribir de modo más explícito los acontecimientos, pero no nos pone en contacto directo con la realidad vivida…» (Rojas citando a Américo Castro, 2006, p. 55). Es evidente que la influencia de las imágenes es innegable. Por otra parte, cabe señalar que con los actuales medios audiovisuales de comunicación nos volcamos al mundo de representaciones que exigen una interpretación rápida, como los mensajes de texto telefónico y los del chateo en la Internet.

5.

Las ilustraciones como estrategia de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo

Las ilustraciones constituyen uno de los tipos de información gráfica que sirven para expresar una relación espacial de reproducción y se encuentran dentro de las estrategias que se usan para mejorar la codificación de la información por aprender. De igual manera, están sometidas a tipologías, según su función. A continuación presentaremos los tipos de ilustraciones:

a) ***Descriptiva:*** muestran cómo es un objeto físicamente cuando es difícil describirlo o comprender su explicación verbal.

b) ***Expresiva:*** busca lograr un impacto en el espectador, considerando aspectos actitudinales o emotivos (como fotos de víctimas de guerras, hambrunas o desastres naturales, por ejemplo).

c) ***Construccional:*** busca explicar los componentes o elementos de una totalidad, ya sea un objeto o un sistema (como croquis, planos o mapas).

d) ***Funcional:*** describe visualmente las distintas interrelaciones o funciones existentes entre las partes de un objeto o sistema (cadenas y tramas alimenticias, ilustración de las fases del ciclo del agua).

e) ***Algorítmica:*** sirve para describir procedimientos (como diagramas, rutas críticas, demostración de reglas o normas). (Díaz y Hernández, 2003, pp. 165-169) (véase Anexo 3).

6.

Funciones de la ilustración en la enseñanza

Obviamente, las ilustraciones facilitan el aprendizaje cuando se presentan con materiales textuales, que es lo que sugerimos como estrategia didáctica, siempre y cuando se tome nota de las siguientes conclusiones a las que llegaron Díaz y Hernández (2003, pp. 170-171) después de la revisión que hicieran de la literatura de Levie y Lentz en 1982:

a) Cuando las ilustraciones proporcionan información redundante con el texto facilitan el aprendizaje donde ocurre tal redundancia, pero no mejoran ni afectan el de la información restante.

b) Las ilustraciones pueden utilizarse, en algunas ocasiones, como eficaces y eficientes sustitutos de las palabras, aunque los aprendices podrían fallar en su uso efectivo, a menos que se les ofrezcan pistas apropiadas para hacerlo.

c) Las ilustraciones mejoran la disposición del aprendiz y pueden emplearse para evocar reacciones afectivas; suelen ser más útiles para los lectores no avanzados que para los buenos lectores, para los menores que para los mayores: aunque habría que tomar en cuenta los estilos cognitivos y las preferencias de codificación que tienen los estudiantes.

d) Las características de las ilustraciones en un texto pueden afectar la atención, pero no necesariamente pueden constituir una ayuda adicional significativa para el aprendizaje.

Así, son funciones de las ilustraciones en un texto de enseñanza:

– Dirigir y mantener la atención, el interés y la motivación de los estudiantes.

– Permitir la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma lingüística.

– Favorecer la retención de la información.

– Integrar en un todo información que, de otro modo, quedaría fragmentada.

– Contribuir a organizar la información. (Díaz y Hernández, 2003, p. 169).

Como hemos mencionado, las imágenes no tienen un uso simplemente decorativo; si así fuera tendrían un efecto de distracción más que de ayuda. De allí que los mismos autores hagan algunas recomendaciones para el empleo de las ilustraciones, las cuales se refieren básicamente a la vinculación y a la pertinencia de la ilustración con lo que se va a aprender y con lo que representa; la inclusión de ilustraciones que tengan estrecha relación con los contenidos más relevantes a enseñar; tener presente que el color de la ilustración influye poco en el aprendizaje (a no ser que añada dimensiones importantes sobre el contenido que se ilustra); la elección de ilustraciones claras y nítidas, autocontenidas, que aclaren por sí mismas lo que están representando, y la preferencia por las realistas sobre las abstractas para los de menor edad; y la consideración de las ilustraciones humorísticas que, en ocasiones, ayudan a mantener el interés y la motivación en los estudiantes.

En síntesis, las imágenes demuestran una influencia determinante en el aprendizaje de los contenidos, siempre y cuando se conduzcan de manera apropiada: con pertinencia y coherencia.

7.

Lo visual en los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples

En el proceso educativo no podemos ignorar que los niños y adolescentes de hoy son portadores de una nueva relación con la cultura debido a la inclinación de las nuevas generaciones por la «visión no alfabética» (la imagen). Esto podría convertirse en un obstáculo respecto del uso de la tradicional visión alfabética reinante en la cultura escolar y docente —basada en la escritura y la lectura de textos— pero, al mismo tiempo, en un reto, pues hace más difícil la tarea de la escuela y del maestro, en la medida en que, para lograr sus objetivos, tienen que producir en los estudiantes una «conversión cultural» que tome en cuenta que estos son consumidores intensivos de imágenes (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002, p. 12). Por otra parte, cabe tomar seriamente en cuenta los estilos genéricos de aprendizaje: visual, auditivo o cinestésico y, específicamente, los derivados de cada tipo de inteligencia o talento introducido por Gardner en *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1998).[2]

A continuación, sintetizaremos los tipos de inteligencia, la forma en que se expresan (los diversos estilos de aprendizaje), los recursos que podemos ofrecer para cada inteligencia y el sistema neurológico que lo rige, pues, como se verá más adelante, esto se relaciona con el primer test que realizamos a los estudiantes para la elaboración del diagnóstico y con el fin de conocer sus hemisferios cerebrales predominantes.

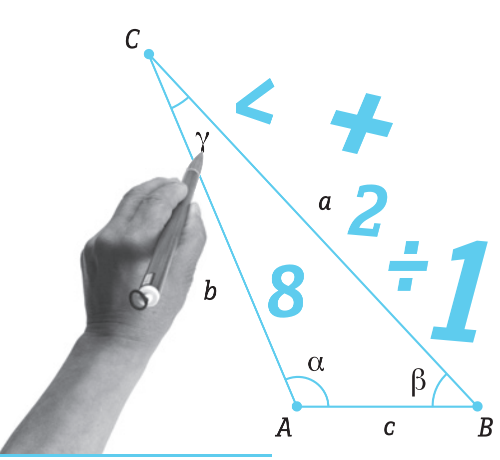
2 Publicado originalmente en inglés bajo el título *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, en 1983.

Estilos de aprendizaje por tipos de inteligencia*			
Inteligencia	**Sistemas neurológicos**	**Manifestación**	**Qué ofrecer**
Lingüística	Lóbulos temporal izquierdo y frontales.	Leer, escribir, contar, jugar con las palabras.	Libros, casetes, diarios, revistas, hacer cuentos, diarios íntimos, discusiones, debates.
Lógico-matemática	Lóbulos parietales izquierdos, hemisferio derecho.	Cuestionar, calcular, experimentar, resolver problemas.	Elementos que les permitan pensar, explorar, juegos de ingenio y de ciencias.
Espacial	Regiones posteriores del hemisferio derecho.	Diseñar, dibujar, visualizar, construir, imaginar.	Arte: visitas a museos, fotografías; juegos de imaginación: bloques Lego, laberintos, rompecabezas; videos, películas, diapositivas, trabajos artísticos en general.
Corporal-cinestésica	Cerebelo, ganglios basales, corteza motriz.	Saltar, correr, actuar, tocar, gesticular, bailar.	Actividades con *role play*, drama, deporte, juego, construcciones.
Musical	Lóbulo temporal derecho.	Cantar, silbar, escuchar música, hacer movimientos rítmicos.	Ir a conciertos, aprender a usar diversos instrumentos y trabajar escuchando música.
Intrapersonal	Lóbulos frontales, lóbulos parietales, sistema límbico.	Tener metas claras, autoestima y autocontrol.	Espacios individuales, trabajos de autorregulación, opciones, instrucción individualizada.
Interpersonal	Lóbulos frontales, lóbulo temporal, sistema límbico.	Liderar grupos, organizar actividades y relacionarse positivamente con otros.	Actividades grupales, aprendizaje cooperativo, interacción con sus pares.
Naturalista	Área del lóbulo parietal izquierdo.	Observar, manipular, experimentar y relacionarse con la naturaleza.	Visitas a laboratorios, trabajos de campo, investigaciones científicas.

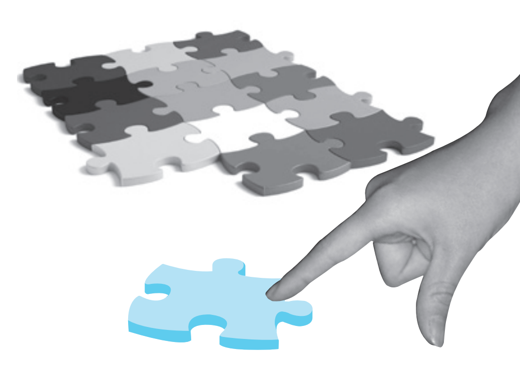
* Elaborado sobre la base de los cuadros: «Los ocho estilos de aprendizaje»; el «Abreviado de la teoría de IM» y «Ocho estilos de aprendizaje» (Schneider, 2004, p. 32, y Kelly, 2001, pp. 5 y 18, respectivamente).



Lingüística



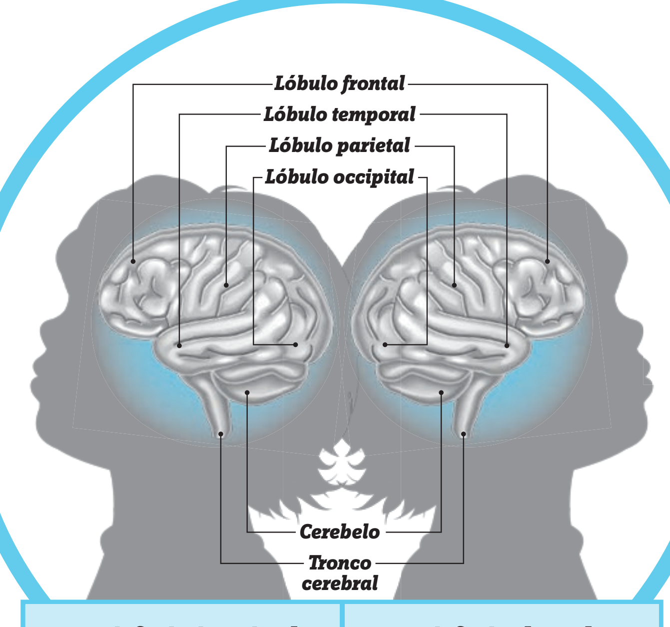
Lógico-matemática



Espacial



Musical





Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
· Palabras	· Arte
· Números	· Música
· Lógica	· Creatividad
· Procesos	· Sentimientos
· Memoria de corto plazo	· Memoria de largo plazo



Corporal-cinestésica



Naturalista

Interpersonal



Intrapersonal

Como vemos, la inteligencia referida al análisis, creación e interpretación de las representaciones gráficas se ubica en la *espacial*, objeto de nuestra investigación. Ahora bien, ¿qué implica esto? Significa que en los estudiantes predomina

> *... la habilidad de percibir acertadamente el mundo visual y espacial [...] y para transformar esas percepciones. Esta inteligencia implica sensibilidad al color, línea, forma, figura, espacio y la relación que existe entre estos elementos. Incluye la capacidad para visualizar, para representar gráficamente las ideas visuales o espaciales y para orientarse uno mismo correctamente en una matriz especial.* (Kelly, 2001, p. 3).

Es importante señalar que el predominio de una inteligencia no excluye la posibilidad de tener otra u otras inteligencias paralelamente y es que, según los principios de la teoría de las inteligencias múltiples:

> *«**1)** Todos tenemos habilidades en las ocho inteligencias.* Las ocho inteligencias funcionan juntas de manera diferente en cada persona.
>
> ***2)** La mayoría de las personas pueden desarrollar cada una de las inteligencias a un nivel adecuado de aptitud.* Aunque un individuo pueda lamentarse de sus carencias intelectuales en un campo determinado, prácticamente todos tenemos la capacidad para desarrollar las ocho inteligencias.
>
> ***3)** Las inteligencias funcionan juntas de manera completa. En la vida no existe ninguna inteligencia por sí sola.* Las inteligencias funcionan recíprocamente.
>
> ***4)** Existen muchas maneras de ser inteligente dentro de cada categoría.* No existen formas para determinar lo que se debe poseer para ser considerado inteligente en un campo determinado.
>
> ***5)** Aprendemos mejor cuando nuestras fortalezas intelectuales se toman en cuenta durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje»* (Kelly, 2001, p. 7. Cursivas nuestras).

Capítulo 3



Toda imagen cuenta una historia

Peter Burke

1.

La investigación-acción y el uso de las imágenes

En atención al problema investigado, la propuesta del uso de imágenes, ilustraciones y representaciones gráficas como estrategia didáctica para la enseñanza de la Historia Universal en el 8vo. grado de la Tercera Etapa de Educación Básica se orientó bajo la modalidad de investigación-acción, puesto que en la escuela se analizan las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por profesores y estudiantes y su propósito es que el docente, a través del diagnóstico, profundice en la comprensión de su problema: «La investigación-acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social [...] juega un papel esencial en todas aquellas áreas o ámbitos educativos que se deseen mejorar, transformar y/o innovar» (Sandín, 2003, p. 164). Asimismo, permite a todos los miembros de la comunidad estudiada identificar lo que obstruye el desempeño exitoso de un grupo determinado, al tiempo que genera aprendizajes en cada sujeto de la investigación, la cual se desarrolla en tres fases: planificación, ejecución y evaluación de la acción.

Más específicamente el plan de trabajo desarrollado, contiene los siguientes pasos: primero una acción-observación (recolección de datos: diagnóstico), estudio, reflexión, planificación (elaboración de planes de acción), implementación (ejecución de los mismos) y comunicación (procesamiento de la información y evaluación de la misma para concretar resultados y analizarlos). Es por ello que la investigación-acción en la enseñanza se permite ser exhaustiva, pues deja ver la realidad educativa de forma más integral, desde un medio social más amplio, lo que condiciona el cambio. De allí su importancia como método de investigación cualitativo:

> *Los docentes y su participación constituyen el motor que origina los cambios educativos [...] pueden determinar cuáles son las posibles acciones a realizarse para que se produzcan los cambios, sin olvidar que pueden existir más investigadores participantes [...] de esta forma pueden visualizarse más posibilidades de mejorar la enseñanza y de actuar para que el contexto institucional y social sea más favorable al progreso educativo.* (Olivares, 2001, p. 106).

La intención principal de la investigación-acción es que los docentes de la práctica cotidiana extraigamos problemas educativos para su resolución, de manera que estemos totalmente involucrados con la problemática, defendiendo pues la unión de investigador-investigado, en una perspectiva comunitaria:

> *... es de destacar el carácter preponderante de la acción, como definitorio de este método de investigación. Esta última dimensión se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esa forma con la dicotomía separatista teoría/práctica.* (Rodríguez y otros, 1999, p. 52).

Aunque no hay un consenso en cuanto a conceptualización del método de investigación-acción es importante destacar que las anteriores características marcan los lineamientos de una investigación de esta naturaleza. Lo cierto es que la investigación, tal y como la realizamos, se debe ejecutar en varios pasos: el primero de ellos tiene que ver con diagnosticar y descubrir una preocupación temática; el segundo se relaciona con la construcción del plan; el tercer paso, con la puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento, y un cuarto y último paso, la reflexión, la interpretación e integración de resultados; es decir, la replanificación. (Pérez, 1987, pp. 181-194).

A través de la observación inicial y posterior diagnóstico, captamos un problema como es la aversión por la asignatura Historia Universal y, en con-

secuencia, el poco interés de los estudiantes por su estudio y su consecuente bajo rendimiento.

Como una alternativa ante esta realidad, elaboramos una serie de planes de acción relacionados con el uso de las imágenes, los ejecutamos, reflexionamos sobre su puesta en práctica y evaluamos resultados, de allí que no se trata de eventos realizados al azar; cumplimos con un proceso de investigación-acción que se debe seguir si pretendemos obtener buenos resultados y que, según Sandín, se da como una *espiral de ciclos* en varias etapas, que son:

> ***1)*** *Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.*
>
> ***2)*** *Formular estrategias de acción para resolver el problema.*
>
> ***3)*** *Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.*
>
> ***4)*** *El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.* (Sandín, 2003, p. 167).

Por ello es fundamental reflexionar y autorreflexionar sobre la praxis pedagógica, pues si no hay reflexión no hay investigación y, en este sentido, la investigación-acción lleva a un enfoque crítico, analizando las interrelaciones del entorno y la totalidad en la que está sumergida:

> *El docente debe pensar y repensar la escuela, plantear sus problemas y aportar posibles soluciones y perspectivas de acción, ponerlos en práctica y evaluarlos posteriormente [...] dentro de la investigación acción los educadores reflexionan sobre su práctica y sus ideas para desarrollar teorías y propuestas educativas [...] La planificación de un diseño de cambio para la acción pedagógica y su seguimiento y desarrollo van a acompañar al docente en su acción de cambio en la práctica.* (Olivares, 2001, p. 106).

O como refiere Pérez (1987): «*La reflexión rememora la acción* tal como queda registrada a través de los distintos instrumentos, pretende hallar el sentido de los procesos educativos, de los problemas que se han manifestado en la acción. Sigue después el momento de analizar, interpretar e integrar datos [...] intentando explicar qué ocurre, por qué ocurre y qué nos ha sucedido para llegar a conclusiones» (p. 196).

De esta manera, la reflexión sobre esa práctica pedagógica no puede limitarse al aula o a la institución en estudio ni a la mera producción de conocimientos; por el contrario, su alcance debería ir más allá, pensando en realidades educativas a escala nacional, e incluso mundial, para buscar la solución a los problemas:

> *Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Justamente, el objetivo [...] consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos.* (Sandín, 2003, p. 161).

2.
Participantes en la investigación

El grupo sujeto a estudio está conformado por 48 estudiantes, de edades comprendidas entre los 12 y 13 años y la investigadora. Los estudiantes cursan 8vo. grado en el Colegio Nuestra Señora de Fátima de la ciudad de Mérida, Venezuela, y su elección se hizo en forma aleatoria a lo largo de diferentes años escolares, a partir de 2006. Recordemos que se trata de un estudio que se ha hecho de forma continua y sostenida desde ese momento hasta nuestros días, al que se han ido añadiendo diferentes estrategias didácticas o modificando las existentes a fin de mejorarlas para lograr la mayor efectividad de los planes de

acción. Aquí recogemos las que han tenido mayor éxito en términos de atención, creatividad y participación de los estudiantes.

3.
Diseño de la investigación-acción

Fases para la ejecución de la investigación

Es importante tomar en cuenta que como la investigación cualitativa —en la que está inserta la investigación-acción—, produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos de cuantificación, para empezar con la *fase I* referida al *diagnóstico* sostuvimos conversaciones con los estudiantes acerca de la asignatura con el fin de conocer su percepción sobre la materia. Las técnicas empleadas fueron la observación, la conversación y las preguntas abiertas, luego plasmadas en una redacción de expectativas por parte de los estudiantes. Es recomendable realizar este diagnóstico el primer día de clases del año escolar para enriquecerlo posteriormente con otras experiencias diagnósticas.

Una vez detectado el problema: la aversión por la materia, y ya con una aproximación a los estilos de aprendizaje en los que se manejan los estudiantes, realizamos una serie de preguntas escritas acerca de las materias que prefieren y cómo se las enseñan. Y luego, de manera más específica, les preguntamos si les gusta la historia, cómo se la enseñaron en años anteriores, el modo en que le enseñan actualmente la historia de Venezuela y cómo les gustaría que le enseñaran la historia. Paralelamente, se aplicó un cuestionario a estudiantes de 2do. año de Ciencias del Ciclo Diversificado acerca del concepto de historia, para qué sirve la historia, si aprendieron algo de esa materia, cómo le enseñaban la historia, si le gustaba el modo en que se la enseñaban, qué problemas pedagógicos han detectado en las clases de Historia Universal y qué sugerencias tienen para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura.

Las respuestas nos permitieron profundizar en la forma en que podríamos llevar a cabo las clases para la resolución del problema detectado, iniciando así la *fase II*: la de *planificación*, todo esto mediante planes de acción dirigidos a utilizar las imágenes como estrategia didáctica (proyección de películas y documentales, pinturas, afiches, mapas, obras pictóricas, música, etc.), basándonos en los requerimientos de los estudiantes conocidos a través de la fase I.

El propósito era despertar un mayor interés en la materia y crear expectativas en el mismo momento de iniciarse la clase, con la finalidad de mejorar la práctica docente y generar un aprendizaje significativo (en el siguiente capítulo explicaremos detalladamente cada una de las actividades realizadas con los estudiantes y los resultados que obtuvimos). Esta fase va de la mano con las de *ejecución* de los planes de acción y la *evaluación* de los resultados observados en la *ejecución*: *fases III* y *IV*, respectivamente. Finalmente, en la *fase V*, sistematizamos las estrategias didácticas para llegar a *conclusiones* y sugerir algunas *recomendaciones* derivadas de esta experiencia de investigación.

Como hemos señalado, la investigación-acción es un proceso sumamente complejo que requiere la autorreflexión y la reflexión compartida dentro de un enfoque cualitativo que utiliza varias técnicas de recolección detallada de datos o de información. Una de ellas es el uso del diario del docente, un instrumento fundamental para la recopilación de datos, puesto que nos permite anotar con cada clase diferentes situaciones anecdóticas que, a su vez, nos dan luces sobre los aspectos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De allí que la técnica empleada fuera la observación directa y, como instrumento, el registro descriptivo plasmado en el diario docente, en el que fuimos anotando episodios significativos observados durante el proceso de construcción de los planes de acción.[3] Solo en el último plan de acción utilizamos, además, la escala de estimación que, como código de valoración preestablecido, indica con mayor especificidad el grado de presencia y tipo de conducta del objeto de estudio; consideramos que este instrumento podía expresar con mayor detalle otros rasgos que se querían resaltar en la evalua-

3 También hicimos uso de una serie de preguntas a manera de cuestionarios y de tres tests para conocer diferentes aspectos de sus estilos de aprendizaje para la fase diagnóstica.

ción. Ambos instrumentos forman parte de la investigación cualitativa y proporcionan herramientas para evaluar de manera más *democrática* a los estudiantes, lo cual otorga un mayor grado de validez y confiabilidad al proceso de evaluación, al tiempo que genera un aprendizaje significativo entre los participantes del mismo.

Capítulo 4



Cuando les presentamos a los estudiantes [...] modos distintos de acercarse a un contenido [...] les estamos diciendo que la escuela acepta y presupone que cada individuo [...] se relaciona con el aprendizaje desde múltiples perspectivas»

H. Gardner

1.

Primera fase: El diagnóstico

Como mencionamos en el capítulo previo, esta fase debe comenzar desde la primera clase del año escolar. Lo primero que buscamos fue conocer las expectativas de los estudiantes respecto de la materia Historia Universal mediante una redacción de expectativas que nos permitiera conocer un problema que ya habíamos detectado en años escolares anteriores: las causas y consecuencias de la predisposición de los estudiantes hacia el aprendizaje de la historia. Se pudo saber qué esperan de las clases y esto, a su vez, reveló el modo en que las han recibido. Algunas de las expresiones más comunes fueron *que la clase no sea fastidiosa*, *que sea recreativa*, *más explicativa*, *dinámica*, *divertida*, *participativa*, *que la profesora no sea amargada*, *que no nos dicte*, *que no esté desinteresada por nosotros*, *que nos provoque aprender y prestar atención*, entre muchas más que evidencian ampliamente las causas de su desinterés por la materia.

Por tal razón, a finales del primer lapso, es preciso realizar un cuestionario. En nuestro caso, esta vez lo aplicamos a los estudiantes de 2do. año de Ciencias en torno al concepto que tienen de la historia, su experiencia pedagógica con los docentes de la materia y sus sugerencias para estos, tomando en cuenta que ya no cursan Historia como asignatura. Esto se hizo con la intención de contrastar la visión de los estudiantes de 8vo. grado, sujetos y objetos de nuestra investigación, a los que aplicamos otra serie de preguntas respecto del área para, de alguna manera, confirmar lo que sus expectativas antes ya habían planteado.

Las preguntas realizadas a los estudiantes de 2do. año del Ciclo Diversificado fueron las siguientes:

1) ¿Qué es la historia?

2) ¿Sirve para algo la historia? De ser así, ¿para qué sirve?

3) ¿Considera que aprendió algo de historia en la tercera etapa?

4) ¿Cómo le enseñaron la historia? ¿Le gustaba el modo en que lo hacían?

5) Si pudiera idear una forma de enseñar la historia, ¿cuál sería? ¿qué implementaría?

6) ¿Qué haría para combatir los principales problemas pedagógicos docentes del área de historia?

7) En general, ¿qué recuerdo le queda de las clases de historia?

Respuestas y análisis

1) Respecto del manejo que tienen del concepto de la historia es importante señalar que, en líneas generales, la consideran como la acumulación de los hechos del pasado (33 estudiantes de un total de 48 opinaron esto), sobre todo en relación con los personajes más significativos y las guerras (9); otros opinaron que permite entender acontecimientos presentes (6). Sin embargo, debemos decir que la tríada pasado-presente-futuro tratada por la historia queda fuera del análisis: «... función teórica [...] es explicar el movimiento anterior de la sociedad y su función social es organizar el pasado en función de los requerimientos del presente. La historia busca y da valor en el pasado a los hechos, los acontecimientos, las tendencias que preparan el tiempo presente, que permiten comprender y que ayudan a vivirlos» (Pereira, 1985, p. 262) (véase Anexo 4).

2) En cuanto a la utilidad de la historia se limitaron a señalar que es importante (41 estudiantes respondieron que sí), pero la mayoría (30) no explicó por qué; 7 estudiantes apuntaron que no era importante. Cuando conversábamos sobre el tema algunos mencionaron que no sentían pertenencia, por ejemplo, con la II Guerra Mundial y que aún no entendían la utilidad de estudiar esos acontecimientos en Venezuela. Uno mencionó que *no sirve para nada*, *porque el pasado es pasado y no se*

puede cambiar. Los pocos estudiantes que lo explicaron (11 de un total de 48) expresaron que la historia sirve para conocer los hechos del pasado que han marcado a la humanidad y para evitar repetir situaciones de conflicto. Esto evidencia que el bagaje teórico metodológico de carácter histórico no fue suficiente o que, en todo caso, no crearon un sentido de la historia (véanse Anexos 5 y 5.1).

3) Con relación a si consideraban que aprendieron algo de historia durante la tercera etapa de educación, 30 estudiantes respondieron que sí, pero de manera muy elemental (de ellos, 11 estuvieron de acuerdo con esto), e incluso menos que elemental (19 estudiantes); 11 estudiantes dijeron que no habían aprendido nada del área y 7 ni siquiera lo recordaban, debido a que no les agradaba la materia y tampoco, según sus apreciaciones, los profesores la explicaban bien, razón por la cual estudiaban solo para aprobar las pruebas pero no porque le encontraran alguna razón de ser. ¿Qué puede revelar esta situación? Como afirmamos líneas atrás, refleja que el proceso de enseñanza en esta área presentó, desde sus niveles iniciales, serias limitaciones en cuanto al estímulo que recibían los estudiantes, debido sobre todo al deficiente uso de estrategias, situación que arrastraron año tras año, sin posibilidades de cambiar esta visión restringida de la historia y su importancia (véanse Anexos 6 y 6.1).

4) Cuando se les pidió explicar cómo le enseñaron la historia refirieron que las clases eran aburridas y dictadas (40 estudiantes argumentaron esto), que pocas veces recibían la explicación de los temas dictados por el docente, y que eran reunidos en grupo para el desarrollo y exposición de un tema, lo que al final tenía como resultado copias exactas del libro manual y la exposición del tema asignado por grupo sin intercambio alguno. Asimismo, sostuvieron que les mandaban trabajos pasados en computadora, lo que hacía que no procesaran la información porque solo transcribían o, más comúnmente, cortaban y pegaban texto (38 de ellos opinó esto). Otros apuntaron que recibían clases magistrales, en las que el docente hacía uso de esquemas y preguntas (35 estudiantes); también que les asignaban cuestionarios y luego del mis-

mo modo desarrollaban las clases (8). Esto corrobora lo apuntado en el ítem anterior, pero incorpora otro elemento: la falta de motivación de parte del docente que emplea las mismas estrategias «didácticas» que en ocasiones anteriores no le han dado resultado (véase Anexo 7).

5) Más que idear formas de enseñar la historia, recibimos sugerencias sobre lo que no harían como docentes del área. Fue común encontrar entre las opiniones el que se respetaran las cualidades de cada estudiante (18 lo mencionaron). Hubo quien dijo, por ejemplo, que al no saber o gustarle el dibujo y verse obligado a llenar un *block* a lo largo del año escolar, no obtenía calificación suficiente y, en lo sucesivo, si la actividad no era para realizarse en el aula de clases mandaba a hacer la tarea. Esta situación le parecía injusta, puesto que le gustaba la materia y era bueno en ella, por lo que el docente debía tomar en cuenta otras condiciones que no se restringieran a la actividad; también que las clases no fueran tan teóricas. Ellos, dicen, no harían dictado, ni mandarían a memorizar fechas (30 estudiantes refirieron esto); por el contrario, emplearían estrategias más dinámicas, como la dramatización, la proyección de películas y videos históricos, y utilizarían objetos, imágenes o/y actividades de recreación; también juegos didácticos (el total de los estudiantes estuvo de acuerdo). Esto evidencia, de algún modo, la necesidad expresada por los estudiantes de respetar los diversos estilos de aprendizaje y por qué, a lo largo de su formación, sienten que no han sido tomados en cuenta como individualidades por parte del docente, sino como una masa uniforme con los mismos problemas e intereses. De allí que para «localizar las proclividades individuales de los estudiantes debemos, desde la actividad docente, ampliar y reformular las ideas que aún llevamos inculcadas acerca del concepto de intelecto humano y de la manera de avaluar y de educar ese intelecto» (Schneider, 2004, p. 23) (véase Anexo 8).

6) Respecto a cómo combatir los principales problemas de los docentes que imparten historia, sugirieron, en este caso por consenso (el total de los estudiantes), que es necesario enseñarles a ser más dinámicos —considerando lo extenso de la materia y cuán necesaria es la motiva-

ción de los estudiantes— mediante proyectos que insistan, entre otros aspectos, en el repertorio de mecanismos que se pueden utilizar en las clases. Esto con el fin de recuperar el control del docente sobre los estudiantes en clases tan teóricas, pues consideran que, por ser tan poco amenas, los estudiantes se dispersan y no es posible dar las clases con la indisciplina reinante en el aula. Estas expresiones insisten una vez más en el uso de nuevas estrategias didácticas que dependan de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de captar el máximo de atención posible en aquellos educandos que dificultan la actividad docente.

7) Muy pocos recuerdan algunos acontecimientos y personajes de carácter histórico, refieren las aburridas e interminables clases dictadas (38), lo pendientes que estaban del reloj para salir de clase (3 apuntaron esto), lo mucho que hablaban entre ellos, lo que podían dormir durante ese tiempo y el poco dominio del grupo que tenía el docente, a quien notaban desinteresado por las mismas clases y por la opinión de los estudiantes (42 en total). Otros mencionaron que no recordaban nada porque no prestaron ningún tipo de atención (7). Pensamos que este apartado engloba las características anteriores: las tediosas y largas clases, y un docente desinteresado. En fin, la poca creatividad desplegada en el desarrollo de las clases genera conductas disruptivas en los grupos/clases, estudiantes poco incentivados y contenidos poco accesibles e interesantes para los estudiantes (véase Anexo 9).

Vale la pena recordar que estas respuestas se obtuvieron en conversaciones sostenidas con los estudiantes de 2do. de Ciencias, en diferentes sesiones, durante algunas clases de geografía económica, en las cuales intentaba transformar, al menos, algo de esa visión negativa que tienen del área de ciencias sociales, derivadas de su experiencia pasada. Esto, lógicamente, representará siempre un gran reto, puesto que se trata de percepciones muy difíciles de cambiar ya que están anidadas en los estudiantes desde la infancia. Nuestra intención no es modificar estas percepciones, sino matizarlas, pues consideramos que, más allá de la dificultad planteada, es un acto de concien-

cia personal, ya que como docente de la historia me interesa combatir esa visión distorsionada que tienen los estudiantes sobre materias teóricas a las que no les encuentran utilidad.

Por otro lado, las preguntas realizadas a los estudiantes de 8vo. grado fueron las siguientes:

1) ¿Qué asignaturas prefiere y por qué?
2) ¿Qué asignaturas no le agradan y por qué?
3) ¿De qué forma te enseñan las asignaturas preferidas?
4) ¿Te gusta la historia y por qué?
5) ¿Cómo te han enseñado la historia?
6) ¿Cómo te gustaría que te enseñaran la historia?

Respuestas y análisis

Las respuestas arrojaron el problema ya planteado: el nulo o poco interés de los jóvenes por la historia. Veamos a grandes rasgos por qué:

1) Advertimos que las asignaturas preferidas por los estudiantes son básicamente aquellas en las que han tenido mayor libertad para expresarse, ya sea en ideas o corporalmente, como es el caso de Educación Artística, Turismo, Educación para el Trabajo y Educación Física, luego Castellano e Inglés (25 estudiantes). En menor proporción también señalaron Educación para la Salud e Informática, después Matemáticas, Biología e Inglés (15 estudiantes). Un grupo menor mencionó como materias preferidas: Castellano, Historia Universal e Inglés (8 estudiantes) (véase Anexo 10).

2) Al parecer, el modo en que le enseñan las asignaturas preferidas es uno de los factores responsables de estas preferencias (notamos que el gusto por las materias está sujeto no tanto al contenido, sino al modo en que le son enseñadas y a las actividades que realizan en clase). A esto se suman las ideas preconcebidas sobre la importancia que unas asig-

naturas tienen para la vida en relación con otras, lo cual hace que asignaturas como la historia sean menospreciadas y que, desde el primer contacto, los estudiantes estén predispuestos con su aprendizaje. Por tanto, las materias que menos les agradan son aquellas teóricas y que consideran innecesarias, como Historia y Biología, por ejemplo. Opinan que no se las han explicado bien, lo que apunta a la deficiencia de las estrategias didácticas empleadas por el docente: prevalecen el dictado y las clases magistrales, lo que genera una doble desmotivación: en el estudiante y en el docente.

3) Las asignaturas favoritas de los estudiantes son justamente las más dinámicas, por cuanto el docente les permite un mayor marco de acción: de participación y también de análisis. Asimismo, el docente no solo se limita a dar clases magistrales y al dictado, sino que utiliza estrategias diversas, como el debate y las representaciones teatrales, entre otros, en las que pueden emplear todo su potencial creativo. Recordemos que «Los logros del aprendizaje de los alumnos dependerán, en gran medida, del grado de creatividad que se les permita poner en juego» (Schneider, 2004, p. 25).

4) A la pregunta de si les gusta la historia respondieron que sí, porque les ayuda a comprender algunas cosas que ven en las películas que tratan sobre el pasado y a comprender a sus antepasados. Al igual que los alumnos de 2do. de Ciencias, no comprenden el significado trascendental de la historia en tanto base teórica para explicar el devenir humano.

5) Las respuestas acerca de cómo les han enseñado la historia evidencian que los docentes no se han desvinculado del patrón tradicional memorístico de guerras, personajes y fechas, en el que, como hemos dicho, predominan el dictado y las clases magistrales sin conexión con el presente, y a los estudiantes no se les permite participar o simplemente no quieren hacerlo. Volvemos entonces a lo que se menciona en el punto 2, y es que esta situación comprueba la poca motivación del docente que imparte la materia, que del mismo modo la transmite al estudiantado con desgano, restándole importancia.

6) Coinciden en que las clases sean dinámicas, insisten en la utilización de nuevos métodos para que a los estudiantes les llegue verdaderamente el conocimiento histórico y lo recuerden en el tiempo (debates, dibujos, mapas), en dar ejemplos de cada cosa que expliquen y en la necesidad de mostrar videos.

Aunque el anterior diagnóstico ya había arrojado un conocimiento acerca de la relación de los estudiantes con la historia, dedicamos otra sesión de 30 minutos para aproximarnos más al problema. Esta es una de nuestras recomendaciones: realizar diferentes diagnósticos antes de elaborar cualquier tipo de planes de acción, a fin de poder orientarlos a las necesidades de los estudiantes y conforme a sus motivaciones al aprender. Al principio conversamos de algunos conceptos para conocer el manejo de los estudiantes de la terminología histórica y así estar al tanto de sus nociones previas, asimismo tratamos lo que sabían de la materia, quién o quiénes les hablaban de ella y de qué manera. Muchos de los estudiantes tienen ideas más o menos claras de los conceptos históricos manejados en 8vo. grado, pero muy pocos dijeron haber escuchado de sus padres o entorno más próximo aspectos relacionados con la historia. Otros señalaron que, por tener enciclopedias ilustradas en sus hogares o por disponer de televisión por cable, veían The History Channel y que habían sentido interés por la historia, en especial por la vida de los reyes y las guerras.

Cuando contrastamos las visiones entre un grupo y otro nos dimos cuenta de la urgencia de modificar la actitud docente frente a este problema, pero, más allá de la ingente tarea que esto representaba, era crucial la necesidad de sugerir, planificar y ejecutar nuevas herramientas didácticas para una posterior evaluación de resultados.

Con base en estos resultados iniciales y ahora interesados en conocer la manera más adecuada de ajustar nuestros planes de acción a los requerimientos de los estudiantes para un verdadero aprendizaje significativo de la historia, que lleve a erradicar algunas de estas visiones a través de clases más dinámicas y participativas, procedimos a realizar una serie de tests con el fin de aproximarnos de algún modo a los estilos de aprendizaje, pues, co-

mo vimos en el capítulo 2, esto determina en gran medida el éxito en la aplicación de algunas estrategias didácticas. El primero de ellos pretendió conocer las tendencias hemisféricas de los estudiantes; el segundo, el área en que se manejan (visual, auditiva o cinestésica), y el tercero, el tipo de inteligencia predominante en los mismos. Como es de esperarse no se trata de resultados definitivos ni mucho menos confiables al cien por cierto, pero nos aproxima a las formas en que aprenden y esto no lo podemos desestimar.

El primer test, dirigido a determinar el hemisferio preponderante en los estudiantes, arrojó la utilización de ambos hemisferios casi en iguales proporciones, aunque con una leve dominancia del derecho (recuérdese el cuadro «Estilos de aprendizaje por inteligencias» del capítulo 2, p. 35). Este test, elaborado por María del Pilar Soriano (véase Anexo 11), consiste en una serie de preguntas relacionadas con aspectos cotidianos, cuyas respuestas se plasmaron posteriormente de forma gráfica en un cuadro cuya distribución representaba la del cerebro con el fin de evidenciar el hemisferio dominante a la hora de realizar distintas actividades (véase Anexo 11.1). Por otra parte, esta particularidad implicaría que utilizan diferentes funciones cerebrales al mismo tiempo, lo que, según algunos estudiosos, es cada vez más característico en las nuevas generaciones. Recordemos que «aunque los dos hemisferios en que se divide el cerebro son simétricos por su estructura, la función de uno y otro no es idéntica» (Brabyn, 1982, s.p.); se trata de funciones hemisféricas que van más allá del simple control físico de la mitad del cuerpo del lado inverso que controla cada uno de ellos.

El test aplicado a los estudiantes para conocer qué área de aprendizaje predomina en ellos arrojó que el área visual-cinestésica se encuentra liderando (véase Anexo 12). Conocimos que, aunque mayoritariamente son visuales-cinestésicos (30 estudiantes de un total de 48), es significativa la proporción de estudiantes visuales (11); también hay algunos estudiantes en los que predomina el estilo auditivo (7) (véase Anexo 12.1).

Respecto al tercer test (véase Anexo 13) los estudiantes reflejaron, mayoritariamente, ser espaciales. En 28, de un total de 48, predominaba la inteligencia espacial, que es la que demuestra la tendencia de los estudiantes

hacia lo visual, las construcciones gráficas y la imaginación, y dentro de este grupo en 15 de forma paralela predominaba la inteligencia corporal-cinestésica, que se relaciona con las sensaciones y la necesidad de expresarse a través del tacto y el movimiento; 3 en lingüística, 3 en la musical, 3 en la intrapersonal, 2 en la inteligencia matemática y 2 en la interpersonal. De los 20 restantes, en 9 estudiantes predominaba la inteligencia corporal-cinestésica, 2 en la musical, 2 en la intrapersonal, 2 en lingüística, 2 en la inteligencia lógico-matemática, 2 en la naturalista y 1 en la interpersonal (véanse Anexos 13.1 y 13.2).

El resultado de este test coincidió con los arrojados por el primero, por cuanto la parte del cerebro utilizada en la inteligencia espacial está ubicada en las regiones posteriores del hemisferio derecho, y fue precisamente el hemisferio derecho el que tuvo un leve predominio en los estudiantes, lo que, como apuntamos en el capítulo 2, no implica la exclusividad de esta inteligencia en el estudiante y menos la utilización de un hemisferio cerebral en particular.

Conocer sus estilos de aprendizaje era fundamental, pues plantear la imagen como una estrategia didáctica supone que los estudiantes se sientan motivados por lo visual y, sobre todo, que puedan asimilar mejor los contenidos al explicárselos paralelamente a las imágenes. Esto ocurre de forma especial en las personas visuales, aunque no exclusivamente en las mismas. Las impresiones que puede causar una pintura pueden ser variadas: sensaciones, recuerdos, melodías, asociaciones con aromas y situaciones imaginarias.

Con los estudiantes hemos podido jugar con la imaginación como producto de un proceso visual vinculado a la explicación del tema, pero antes que nada creativo y enriquecedor puesto que les permite realizar preguntas mejor elaboradas (en curiosidad y análisis) respecto de cualquier tema de carácter histórico, lo que hemos podido constatar mediante situaciones en las cuales la imagen es el centro de la explicación. Del mismo modo, se muestran más receptivos a las actividades en las que se les asigna una creación pictórica sobre un hecho determinado o viceversa: recrear una situación a partir de una ilustración con los elementos explicados en clase. En consecuencia, el fin perseguido con nuestras estrategias se encuentra sujeto a los resultados del diagnóstico en la medida en que los estudiantes, a través del

mismo, evidenciaron una tendencia visual-espacial y, además, una marcada situación de inconformidad con el modo en que se les ha impartido la materia de historia, lo que revela una necesidad por la puesta en práctica de nuevas estrategias didácticas en esta área.

Ejercicio sustentador del diagnóstico

Analizados los resultados anteriores, al final de la clase siguiente, referida a las expresiones artísticas del Renacimiento y el Barroco, les llevé una pintura de Diego Velázquez titulada *La fragua de Vulcano*, que refleja el momento en que un ángel se le aparece a Vulcano para comunicarle que su esposa le es infiel (véase Anexo 14). Los compañeros del taller de herrería que lo acompañan muestran claras expresiones de asombro y por eso, sin explicarles a los estudiantes de qué se trataba la pintura, quise jugar con su curiosidad e imaginación para saber lo que se les podía ocurrir, tomando en cuenta que «cuando el Arte abdica de su medio imaginativo abdica de todo» (Wilde, 2009, p. 40).

Durante la clase les había insistido en el hecho de que, a partir de la época renacentista, además del elemento religioso —detalles de ángeles, pinturas de la Virgen, esculturas de Jesucristo—, tan presentes en la época anterior, se empezaron a destacar otros motivos en el arte —pintura, escultura, arquitectura, literatura, entre otros—, que buscaban un rescate de la cultura grecolatina, antes tan ignorada por considerar que estaba plagada de expresiones paganas. Esta nueva visión se debía a que se estaba dando un cambio paulatino de la visión teocéntrica a la antropocéntrica, e incluso un claro contraste entre ellas, con lo que ahora las manifestaciones culturales pasarían a preocuparse en mostrar la naturaleza humana —desnudos, rostros, parejas, paisajes, entre otros—, sin olvidar los detalles religiosos, como lo refleja la pintura mostrada a los estudiantes con la imagen del ángel.

Pasé por cada fila para mostrarles la pintura barroca, algunos me decían que me acercara más y se detenían a observarla con verdadero interés; les solicité que, al final, después de que la vieran, opinaran sobre la obra. Una vez que todos la vieron, muchos de ellos se notaban ávidos de participar y las intervenciones fueron realmente interesantes. Opinaron desde que *el*

ángel le traía noticias de guerra al personaje principal, otros comentaron que *le avisaba sobre un robo*, *sobre la ocupación de una propiedad*, *sobre la llegada de un ser querido desde lejos*, *sobre la muerte de alguien*, y hasta que *le comunicaba el nacimiento del Niño Jesús*; otro, para propiciar la risa en el salón, dijo que *la novia lo había dejado*. Lo cierto es que todos participaron, incluso algunos más de una vez, como queriendo acertar con el contenido de la pintura. Esta es una situación que se ha repetido a lo largo de diferentes cursos, cuando se ha mostrado esta obra. Asimismo, cuando hemos hecho uso de alguna otra imagen y se les pregunta qué opinan, se muestran participativos y expectantes frente a lo que significa.

Cuando les expliqué de qué se trataba y que el personaje era Vulcano, Dios del Fuego en la mitología, y que por eso se le representaba en un taller de herrería, uno de los estudiantes, el que mencionó que la novia seguramente lo había dejado, se mostró feliz por ser el más próximo a acertar. Culminamos la clase con una lectura sobre mitología griega y algunos llegaron a plantear que siguiéramos con esta dinámica en futuras clases. Ellos, casualmente, estaban viendo características de la mitología griega en Castellano y Literatura.

La intención principal era suscitar una discusión guiada que «como estrategia de enseñanza consiste en un intercambio de ideas entre profesor y educandos acerca de un tema determinado. Por lo común, es originada por el enseñante y se utiliza como estrategia de enseñanza preinstruccional para activar y/o generar conocimientos previos pertinentes» (Díaz y Hernández, 2003, 429). Al mismo tiempo, se propicia una participación guiada que es una

> *... situación de enseñanza-aprendizaje donde la intervención del docente-experto se caracteriza por proporcionar al alumno novato un puente entre su conocimiento previo y el nuevo; ofrecer una estructura de conjunto para la realización de la actividad o tarea; lograr el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del profesor hacia el estudiante; mantener una intervención activa y comprometida de parte de ambos... (Díaz y Hernández, 2003, 434).*

Con esto, pues, queda claro que se trata de un trabajo conjunto realizado por el investigador y sus participantes, lo que nutre de mayor validez la investigación.

En un primer momento, este episodio me mostró cómo los estudiantes, al pedírseles una opinión espontánea, sin la presión de la nota o calificación, sino como un simple ejercicio de imaginación, son capaces de tomar en serio su participación. Incluso lo noté en estudiantes más tímidos. Se evidenció, además, que cuando se trata de acertar se lo toman como competencia (algunos decían *yo si sé lo que está pasando*, *vele la cara al tipo*, *tiene que ser eso*, etc.). En una segunda instancia, por su participación y lenguaje corporal, percibí el entusiasmo de los estudiantes con este tipo de actividades, y cuando me tocó explicarles, me pidieron repetir la experiencia.

Durante el desarrollo de las clases se advirtió que a los estudiantes les gusta que se realicen lecturas paralelas a las explicaciones; también que les agradan los dibujos en el pizarrón para representar situaciones. Por el contrario, rechazan los esquemas y han manifestado que no quieren dictados; por ello les señalamos los temas que deben trabajar. De esta manera se animan a participar, atreviéndose incluso a hacer preguntas audaces respecto de una época trasladada a otra, lo que puede resultar un anacronismo, pero no por ello carente de interés. En una ocasión, por ejemplo, me preguntaron *qué podría pasar si en la Edad Media se apareciera una mujer vestida como Britney Spears o si en nuestros días sería un espectáculo ir a una plaza a ver personas enfrentadas a leones hambrientos*.

Todo ello me resulta muy interesante, por lo que hemos asumido como hábito hacer una lectura corta al inicio de la clase —puede ser un poema o un cuento— y, al finalizar, discutimos la moraleja, actividad que recomendamos. La lectura ha sido previamente seleccionada para introducir un tópico de interés relacionado con asuntos de la vida —la comunicación, la unión, la solidaridad, la confianza—, e invito a que alguien la lea y luego recogemos impresiones e incluso anécdotas. Cuando olvido la lectura, ellos la recuerdan. A veces copio en la pizarra algún pensamiento o llevo algún afiche o ilustración, y al final conversamos sobre el pensamiento o la imagen. También hemos leído

poemas de autores venezolanos, para estimular la lectura, análisis e interpretación (véase en el Anexo 15 el poema «La mujer de las manos cortadas», del tachirense Teodoro Gutiérrez Calderón, cuya lectura los llevó a participar en el descubrimiento de la moraleja —caridad, justicia y recompensa— contenida en este hermoso poema).

2.
Segunda, tercera y cuarta fases: planificación, ejecución y evaluación

En función del diagnóstico, la segunda fase fue planificar y ejecutar diferentes planes de acción que estuvieran sujetos, por supuesto, a la realidad pedagógica del aula de clases respecto de la asignatura Historia Universal y a los requerimientos de los estudiantes en cuanto a sus estilos de aprendizaje.

Una vez conocido y estudiado el problema, nos dedicamos a prever actividades que nos llevaran a lograr los objetivos planteados; de allí que la planificación no puede ser sino la principal guía en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta planificación se correspondió con los temas de cada uno de los contenidos que se abordarían por objetivos durante el resto del año escolar, lapsos 2do. y 3ro. respectivamente. Por esta razón, debimos ser muy cuidadosos respecto de las estrategias didácticas que se utilizarían para despertar el interés de los estudiantes en la asignatura, en relación con el tiempo previsto para el desarrollo de los objetivos, de las actividades y considerando los estilos de aprendizaje, con el fin de afianzar en ellos la importancia y significación de la Historia Universal. Esta circunstancia supone dos aspectos fundamentales: 1) Concienciar a los docentes para que elaboren y ejecuten las planificaciones pertinentes —analizando resultados—, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, y 2) Evitar las improvisaciones dentro del aula para favorecer la enseñanza de los alumnos.

Obviamente, para motivar un mayor interés en los estudiantes por las clases y optimizar la asimilación de contenidos históricos, debemos, primeramente, aprovechar sus conocimientos previos y formarles un juicio crítico ante las imágenes, a través de la promoción de valores y actitudes ante cada época histórica.

Asimismo, es fundamental imponernos como tarea diaria en el aula de clases enfrentar el enfoque generalmente negativo que se tiene sobre esta materia entre los estudiantes (por ser «larga, aburrida e inútil») y animar la participación en las clases, aspecto que se ve favorecido si conocemos los estilos de aprendizaje de los estudiantes, dado que ajustamos nuestros planes de acción a sus necesidades. De esta manera auspiciamos un cambio del limitado enfoque que tienen los estudiantes sobre la historia.

En cuanto a la evaluación, podemos señalar que esta es de carácter: 1) *diagnóstica*, que se efectúa al inicio del año escolar, al comienzo de una unidad o bloque de objetivos, o cuando el docente lo considere conveniente, tomando en cuenta conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que el educando posee, así como las dificultades detectadas durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) *formativa*, que tiene como objetivo determinar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, detectar dificultades y reorientar el aprendizaje; con esta evaluación el docente adquiere información que le permite modificar las estrategias didácticas, mejorar los recursos utilizados y preparar actividades de recuperación tanto individuales como grupales, y 3) *sumativa*, que tiene por finalidad comprobar el logro de los objetivos y la efectividad del proceso de aprendizaje, así como la asignación de calificaciones e informar a los padres y representantes de la actuación del estudiante. La evaluación sumativa del docente debe realizarse mediante el uso de técnicas e instrumentos que permitan comprobar y valorar el logro de los objetivos desarrollados en cada área o asignatura del plan de estudios (*Manual del docente*, 1987, pp. 23 y 69).

La aplicación de cada uno de los tipos de evaluación debe cumplirse en forma continua y cíclica, ya que cada una proporciona insumos para la replanificación del aprendizaje y, por ende, el mejoramiento del mismo (*Manual*

del docente, 1987, p. 23). De esta manera la evaluación es integral, pues se dirige a valorar los resultados en las áreas cognoscitiva, psicomotora y afectiva, así como los rasgos más relevantes de la personalidad de los estudiantes, tomando en cuenta los factores que intervienen en el aprendizaje.

Cronograma de actividades

Nombre de la institución: Nuestra Señora de Fátima ***Grado:*** 8vo. ***Sección:*** Diversas

Nº de cursantes: 48 ***Asignatura:*** Historia Universal ***Nº de horas semanales:*** 4

Estrategia	Semana	Tiempo	Actividad
Proyección de imagen *La fragua de Vulcano* y de la película *Los niños del cielo*. Lectura del poema «La mujer de las manos cortadas»	I	8 horas	En estas primeras semanas se mostraron imágenes a los estudiantes, relacionadas con los contenidos del programa, para que se fueran familiarizando con lo visual para posterior actividad
Muestra de litografía de *National Geographic* referente al imperio azteca y elaboración de una representación gráfica	II	8 horas	Se realiza la elaboración de una ilustración individual para resaltar características cotidianas de las culturas americanas
Muestra de una litografía sobre *hombres trabajando* y elaboración de una representación gráfica en afiche con texto explicativo	III	8 horas	Presentación de la historia del maquinismo, en afiches y textos de continuidad, por grupos
Representación gráfica	IV	8 horas	Presentación de ilustraciones sobre los cambios experimentados en América Latina durante los siglos XIX y XX
Proyección de la película *El pianista* y lectura comentada de fragmentos del *Diario* de Anna Frank	V	16 horas	Observación de material videográfico, comentarios y discusión de dicho material, en función de la lectura de fragmentos del *Diario* de Anna Frank para el tema de la II Guerra Mundial
Creación de «Diario de vida»	VI	16 horas	Elaboración de un «Álbum de vida» ilustrado, relacionado con hechos históricos de la humanidad vividos personalmente y/o narrados por familiares

A continuación se detalla cada uno de los 6 planes de acción aplicados en clase, relacionados con nuestra investigación, el cómo de su ejecución y su posterior evaluación.

Plan de acción Nº 1	
Objetivo	Estimular valores universales en los estudiantes a través del conocimiento de culturas diferentes
Estrategia	Proyección de video
Actividades	– Clases explicativas sobre el tema – Investigación del tema por los estudiantes – Proyección de película – Comentarios y discusión de la película – Realización de una actividad escrita acerca de la película – Conclusiones: establecer relaciones entre el contenido, la película y valores universales de la sociedad
Contenido	El islamismo y su expansión
Áreas	Historia, Geografía, Castellano, Arte y Cine, Sociedad, Valores
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Explicaciones previas del tema – DVD de película – Televisor, DVD y *video beam* – Hojas de papel ministro – Lápices – Profesor – Estudiantes
Competencia	Fomentar el respeto por costumbres y culturas diferentes de las propias
Indicadores	– Respeto por la opinión y actuación de los demás – Comunicación – Participación – Capacidad de observación – Fluidez – Redacción
Técnica	Observación directa
Instrumento	Registro descriptivo

Este primer plan de acción partió de la proyección de una película iraní titulada *Los niños del cielo*, para que los estudiantes conocieran más acerca de la cultura islámica y su expansión (véase Anexo 16). Aunque la película no se refiere a la Edad Media (que es el período del que forma parte este tema) evidencia las costumbres de los musulmanes y cómo se han mantenido a través del tiempo.

Durante la proyección de la película se notó bastante expectativa. El film que, como su nombre lo indica, trata la historia de dos hermanos, una niña y un niño, que por su situación de pobreza se ven obligados a guardar como secreto el extravío de un par de zapatos de la hermana y a compartir, dentro de una serie de situaciones insólitas, el único par que tenían; todo con el fin de evitar que el severo padre se enterase y los castigara por esto. La película gira en torno a la nueva circunstancia que tienen que atravesar los hermanos y exalta valores de solidaridad, comunicación, respeto a los padres y hermanos, ahorro, consideración, entre otros.

Los estudiantes dijeron sentirse identificados con los personajes. Muchas veces debimos detener la proyección porque preguntaban cosas que iban viendo, especialmente relacionadas con la vida cotidiana y los rituales del islam: la importancia del té, la elaboración del pan árabe o el día de Fátima, hija de Mahoma. Posteriormente, en una especie de plenaria, recogimos impresiones sobre la película y hubo mucha participación; realizaron diversas preguntas acerca de esta cultura y el porqué de sus costumbres. Incluso, uno de los menos conversadores manifestó sentir tristeza por el tipo de vida que llevan los niños de estos pueblos. Se les hizo hincapié en el respeto que debe existir por culturas y modos de vidas diferentes. Para finalizar y a fin de tener un registro escrito adicional de la experiencia, se realizó una serie de 7 preguntas, 6 de ellas relacionadas con aspectos muy concretos acerca de los valores expuestos en la película y sus impresiones personales. Las preguntas fueron las siguientes:

1) Destaca 8 valores presentes en la cultura musulmana expuestos en la película.

2) Explica qué sentiste con la película.

3) Si en algún momento te pasara lo del protagonista, ¿qué harías y por qué?

4) ¿Piensas que la película te permitió, en alguna medida, conocer parte de la cultura musulmana?

5) ¿Te sentiste identificado con algún personaje? ¿Con cuál y por qué?

6) ¿Te conmovió algo de la película?

7) ¿Cómo se llamaba el nieto del señor que contrató al padre de Alí?

Al respecto, los estudiantes señalaron valores universales presentes en cualquier sociedad, solo que les parecían más acentuados en la película, lo que les hacía pensar que ello se debía, seguramente, a que en esa cultura le brindan más importancia a los mismos en la vida cotidiana. Del mismo modo resaltaron el agradecimiento, el desinterés y el respeto a sus rituales religiosos como los valores que tienen mayor fuerza entre los musulmanes. Algunos llegaron a marcar diferencias en relación con nuestra cultura.

Esta actividad escrita permitió conocer con mayor propiedad lo que los estudiantes opinaban no solo de la película sino de su utilización como estrategia didáctica. Asimismo, reflejó que les agrada este tipo de trabajo en clase; la atención que prestaron a la película y el interés manifestado en preguntas, primero, y la forma en que redactaron las respuestas, después, así lo confirman (véase Anexo 17).

Plan de acción Nº 2	
Objetivos	– Diferenciar y caracterizar tipos de culturas – Diferenciar las características de las culturas prehispánicas para el momento de la llegada de los europeos
Estrategia	Análisis de ilustraciones
Actividades	– Clases explicativas sobre el tema – Lecturas realizadas por los estudiantes en cada clase – Observación de una litografía alusiva al tema – Comentarios y discusión del tema – Explicación de la actividad – Elaboración individual de una representación gráfica – Valoración de estas expresiones pictóricas
Contenido	Edad Moderna. Culturas prehispánicas: mayas, aztecas e incas
Áreas	Historia, Geografía, Educación Artística, Economía
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Clases – Lecturas – Ilustraciones – Pizarrón – Hojas de block de dibujo – Colores, creyones de cera, marcadores, recortes, tiza pastel, lápices, etc. – Profesor – Estudiantes
Competencia	Promover la interpretación artística de hechos históricos
Indicadores	– Creatividad – Presentación de la actividad – Capacidad de diferenciación de las culturas – Dedicación y desempeño – Pertinencia – Originalidad en sus trabajos – Responsabilidad
Técnica	Observación directa
Instrumento	Registro descriptivo

Se acercaba el momento de la próxima evaluación y el ejercicio planteado fue el de la elaboración de una representación gráfica sobre los contenidos pendientes de ser evaluados; para ello debían traer a la clase materiales que les ayudaran a realizarla (témpera, revistas y periódicos para recortar, marcadores, colores, goma, láminas de papel bond, por ejemplo). Dichos contenidos eran los cambios de fines de la Edad Media que explican la transición hacia la Edad Moderna, específicamente los viajes de exploración, los tipos de conquista y colonización, y las culturas prehispánicas: mayas, aztecas e incas, pues ya se había estudiado la primera parte de estos cambios: el Renacimiento, la Reforma y la Contrarreforma, entre otros temas. A dos clases del ejercicio, repasábamos, pues, el tema de la Edad Moderna, les planteaba la necesidad de que hicieran preguntas de aquello que no tenían claro. En esta ocasión preguntaron más de lo habitual, especialmente en función de la actividad gráfica; querían saber lo que hacía la gente en la vida cotidiana, sobre su vestimenta, navegación, comida, sacrificios a los dioses, etc. Todo indicaba que deseaban contar con mayores elementos para el momento de la evaluación.

Terminado el repaso y faltando 15 minutos para culminar la clase les mostré un afiche de gran tamaño y lo puse en el pizarrón, de modo que todos lo vieran sin mucho esfuerzo: se trata de una litografía alusiva a los imperios maya y azteca publicada por la revista *National Geographic* en su edición en español, de agosto de 2007, titulado «Mesoamérica» (sección «Grandes pueblos del pasado»). Fue entonces cuando percibí un cambio de actitud generalizado. Les pedí que imaginaran, señalando diferentes motivos de la ilustración, cómo era la vida cotidiana en estas culturas a tono con los aspectos ya estudiados. Se mostraron fascinados y algunos empezaron a preguntar sobre cuestiones referentes a lo que hacía la gente en esos lugares (*si los niños jugaban*), cómo se relacionaban socialmente (*si hacían fiestas*, por ejemplo), *en qué trabajaban* y hasta *cómo se enamoraban*. En consecuencia, este plan de acción consistió en elaborar una representación gráfica acerca de las culturas prehispánicas: mayas, aztecas e incas, que fue el tema elegido entre los contenidos de la Edad Moderna pendientes por evaluar, de los que también forman parte los viajes de exploración de los siglos XV y XVI y los tipos de conquista y colonización (véase Anexo 18).

Adicional a esta planificación, se les asignó la elaboración de un ensayo sobre las culturas antiguas. La pregunta en torno a la cual debían desarrollar su planteamiento fue: ¿Por qué creen ustedes que se dieron manifestaciones culturales similares en civilizaciones alejadas en el tiempo y en el espacio? Las respuestas fueron diversas e interesantes; algunos argumentaron que esto tal vez se debía a que el hombre ha tenido siempre las mismas necesidades (hambre, sueño, etc.); otros consideraron la tendencia de los pueblos antiguos a replegarse en un mundo mágico-religioso basado en los elementos de la naturaleza (la luna, el sol y los majestuosos monumentos alineados con este), y hubo quienes mencionaron la probable existencia de extraterrestres que pudieron brindarle ayuda a estos pueblos para la realización de sus expresiones (véase Anexo 19).

Plan de acción Nº 3	
Objetivo	Fomentar la capacidad creativa de los estudiantes a través de imágenes ideadas por ellos respecto de un tema ya estudiado
Estrategia	Ilustraciones
Actividades	– Clases sobre el tema – Investigación del tema por los estudiantes – Lectura de materiales sobre el tema – Participación y discusión en clase – Elaboración de las imágenes – Redacción de un párrafo contentivo de su historia grupal respecto del maquinismo
Contenido	El maquinismo: surgimiento, desarrollo y expansión
Áreas	Historia, Geografía, Castellano, Educación Artística
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Explicaciones previas del tema – Ilustración sobre el tema – Láminas de papel bond – Lápices, creyones y marcadores – Profesor – 8 grupos de 6 integrantes cada uno
Competencia	Valorar el significado y el impacto que tuvo el maquinismo en la humanidad
Indicadores	– Interés – Aporte de ideas – Comunicación – Participación – Capacidad de observación – Creatividad – Coherencia – Compañerismo – Redacción
Técnica	Observación directa
Instrumento	Registro descriptivo

Con este plan de acción el contenido a estudiar fue el maquinismo y la actividad propuesta fue la realización de una imagen por grupos que diera cuenta de los inicios, el desarrollo y la expansión del maquinismo en el mundo; para ello y con el fin de lograr una secuencia en las ilustraciones, debía existir un mensajero que conectara el grupo anterior con el siguiente.

Previo a esta estrategia, se dieron explicaciones sobre el maquinismo en varias sesiones de clase desarrolladas desde hacía un par de semanas. En una segunda fase se asignó como actividad grupal la elaboración de una historia a partir de una litografía —de una obra cuyo título y autor desconozco— relacionada con una escena propia del maquinismo: hombres en ropa de trabajo y visiblemente sucia; unos trabajando en herrería, otros transportando peso entre papeles; más atrás se aprecia un trabajo menos rudo: hombres trabajando con máquinas. La idea era mostrarles un episodio del maquinismo que les generase interés hacia todo lo que podían ser capaces de expresar en un dibujo de su creación, pues solo con mostrársela aportaron gran cantidad de ideas en cuanto a situaciones del maquinismo.

El objetivo era que entre todos, organizados en grupos, pudieran construir una historia que tuviera una secuencia en cuanto a capítulos visuales y escritos, y la peculiaridad era que todos participarían para lograr el sentido y la coherencia buscados. Cada uno de los grupos (8 en total) estaría encargado del comienzo, desarrollo y expansión del maquinismo respectivamente (dos del surgimiento, tres del desarrollo y tres de la expansión del capitalismo). Las diferentes partes construidas por los estudiantes evidencian que se relacionaron e interactuaron en la elaboración. Lo curioso es que se notaba el interés por hacerlo bien. El tiempo previsto fue de 45 minutos (la segunda hora de clases). La valoración arrojó que se llenaron las expectativas, salvo en el caso de dos estudiantes —los menos participativos y apartados por el resto de la clase, dada su naturaleza tímida— quienes, aunque mostraron interés, no participaron como se esperaba.

Adicionalmente a esta actividad y en atención a comentarios realizados en clase, se dejó para la reflexión el tema: «¿Podrán las máquinas sustituir al hombre?». La inquietud fue planteada por un estudiante, quien dijo haber vis-

to un programa de Discovery Channel en el que se estudiaba esta posibilidad para el futuro. Los ensayos resultantes revelaron infinidad de dudas al respecto y opiniones diversas, desde que esto no sería posible porque el ser humano hace y siente cosas únicas, pasando por la transformación física del hombre por la falta de uso de algunas de las partes del cuerpo —como manos de un solo dedo debido a que ahora, casi para cualquier cosa, oprimimos un botón—, hasta la afirmación de que las máquinas podrían llegar a destruirnos si seguimos creando tanta inteligencia artificial (véase Anexo 20).

A manera de paréntesis, es importante mencionar cómo un hecho que conmocionó a la sociedad merideña se apropió del ambiente en el aula de clases y dio un giro a lo planificado. Es el caso de un adolescente, estudiante de 8vo. grado en un colegio de renombre, quien se suicidó presuntamente con la intención de atraer la atención de sus padres, según los comentarios que se manejaban sobre tan delicado asunto. Independientemente de las causas que expliquen el hecho y dado que dicho joven era conocido, e incluso amigo de algunos de mis estudiantes —pues compartían actividades en los Boys Scouts—, era necesario hacer una pausa.

El clima del salón de clases era tenso, algunas estudiantes se abrazaban como silenciando su llanto, y hasta los más inquietos de la clase permanecían callados y tranquilos. Se respiraba tristeza. Por esta razón, en el colegio se organizó una misa en memoria del fallecido y la entonces directora pasó de salón en salón para hablarles de la importancia de valorar la vida, de lo cual —como luego me confirmaron— estaban hartos, pues todos los profesores pasaban a hablarles de lo mismo y en el mismo tono (las más allegadas defendían el hecho de que no había sido un suicidio sino un accidente, producto de la intención del joven de hacerle pasar un susto a su estricto padre).

En vista de la situación y sin ánimos de estropear el sentimiento de tristeza que inundaba la clase, no me quedó más que contarles una experiencia similar de mi propia vida. Les comenté el caso de un amigo que perdió la vida a causa de un accidente de moto cuando estábamos en 2do. año de Ciclo Diversificado. Así, empezamos a dialogar y de esa manera me enteré de algunos detalles del hecho y el porqué de su molestia con otros profesores que

minimizaron la posibilidad de que pudieran tener problemas siendo tan jóvenes y habiendo visto tan poco en la vida. Entre los tantos aspectos conversados surgió el de las misiones de vida asignadas celestialmente a las personas, tema que, por tendencia judeocristiana y educación religiosa, ellos manejan. De allí que me preguntaran si el fallecido había cometido pecado, y si iría al cielo o al infierno. Me limité a pedirles que no olvidaran que para cada situación que ha existido en el mundo se han ideado diversas concepciones que dan cuenta y explican los hechos. Luego, sin querer involucrarme de lleno en aquellas susceptibilidades religiosas y aunque no era la clase prevista para ese día, empecé a incorporar asuntos sobre los cambios que ha tenido la humanidad en función de valores universales del hombre según la época, por ejemplo, el que la locura en tiempos de la Edad Media se considerara una posesión diabólica y no una enfermedad mental, como se ha comprobado en nuestros días.

Al final les solicité que escribieran un breve ensayo acerca de esta experiencia improvisada, el cual sería leído en los primeros 10 minutos de la siguiente clase por quienes así lo desearan. En sus impresiones se advierte la necesidad de crear un vínculo con el docente y sentirse confiados para hablar de sus problemas, situación que, a la vez, los compromete a portarse mejor en la clase y en el trato con los compañeros (véanse Anexos 21, 21.1 y 21.2). Como vemos, muchas veces se deja de lado la planificación estipulada para la clase y tenemos la responsabilidad de improvisar según las necesidades de los estudiantes. Se trata del continuo rehacer de la práctica pedagógica, que exige adaptación permanente.

Plan de acción Nº 4	
Objetivo	Estimular el interés hacia los temas contemporáneos a través de su relación con los cambios de América Latina durante los siglos XIX y XX
Estrategia	Ilustraciones
Actividades	– Clases sobre el tema – Lectura de materiales sobre el tema – Participación y discusión en clases – Elaboración de las imágenes – Exposición de las imágenes
Contenido	«América Latina en los siglos XIX y XX»
Áreas	Historia, Geografía, Ciencia y Tecnología, Economía, Sociedad, Educación Artística
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Explicaciones previas del tema – Ilustración sobre el tema – Láminas de papel bond – Témpera, creyones, marcadores, recortes de revistas, goma – Profesor – 8 grupos de 6 integrantes cada uno
Competencia	Propiciar una actitud crítica frente a los cambios de América Latina mediante su asimilación gráfica
Indicadores	– Interés – Aporte de ideas – Creatividad – Participación – Pertinencia – Compañerismo
Técnica	Observación directa
Instrumento	Registro descriptivo

El tema seleccionado en esta oportunidad fue «América Latina en los siglos XIX y XX» y la estrategia utilizada fue la realización de una actividad gráfica. La ejecución de este plan de acción comenzó desde las primeras explicaciones sobre la Edad Contemporánea. De allí que nos permitimos incluir también algunos avances del siglo XX, explicados previamente. Asimismo, se les participó la realización de esta actividad con anterioridad y se formaron grupos de 6 integrantes, a diferencia de la ocasión anterior. El día de esta actividad los estudiantes eligieron el tema a trabajar dentro del repertorio de los temas explicados.

La actividad generó entusiasmo en la mayoría, salvo en unos pocos que manifestaban no saber dibujar y pintar. Les expliqué que podían dividirse los roles: aporte de ideas unos, dibujo otros, pintura otros, provisión de materiales entre todos. También se notó inquietud en cuanto al aporte de ideas y hasta hablaban de competencia entre grupos y sobre cuál lo haría mejor. Llama la atención que asomaron temas de avances de la humanidad, como la carrera espacial y la clonación (véase Anexo 22). Algunos estudiantes llevaron témperas y creyones de cera, incluso recortes de revista, se sentaron en el piso —la directora nos permitió el pasillo, pues los salones soy muy pequeños— y comenzaron a trabajar, mientras yo pasaba periódicamente a observar los grupos. Realmente todos trabajaban, aunque no se puede negar que conversaban mucho; unos se acercaron para plantear sus ideas, otros para saber si iban bien. También noté mucho compañerismo entre grupos. Algunos de los que manifestaron que no sabían pintar —o que no les gustaba— eran los encargados de lavar los pinceles, pero también aportaron ideas. Al final cada grupo explicó su dibujo y pidieron que se repitiera la actividad. Las representaciones gráficas demostraron que los temas fueron tratados con mayor creatividad y libertad pictórica.

Plan de acción Nº 5	
Objetivo	Despertar interés en torno a conflictos bélicos mundiales a través del conocimiento de hechos cotidianos acaecidos durante la II Guerra Mundial y generar un análisis crítico respecto del tema
Estrategias	– Proyección de la película *El pianist*a (véase Anexo 23) – Lecturas comentadas del fragmento del *Diario* de Anna Frank
Actividades	– Clases sobre el tema – Trabajo individual – Lecturas comentadas de fragmentos del *Diario* de Anna Frank seleccionadas por el docente (véase Anexo 24) – Proyección de la película *El pianista* – Elaboración de ensayo – Elaboración de una reflexión individual sobre la vida de los judíos en tiempos de la II Guerra Mundial
Contenido	La II Guerra Mundial
Áreas	Historia, Geografía, Sociedad y Cultura, Psicología, Castellano
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Clases y discusiones sobre el tema – Libro: *Diario* de Anna Frank – DVD de la película *El pianista* – Lápiz, hoja de papel ministro o papel bond tamaño carta – Profesor – Estudiantes
Competencia	Valorar el impacto de la guerra en las sociedades y en las personas a través del conocimiento de lo vivido por Anna Frank y el pianista en tiempos de guerra
Indicadores	– Interés – Aporte de ideas – Participación – Pertinencia – Respeto por las ideas de los compañeros
Técnicas	Observación, lectura, conversación y preguntas abiertas
Instrumento	Registro descriptivo

La estrategia utilizada en esta ocasión fue la redacción de una reflexión individual que diera respuesta a la relación entre lo vivido por el pianista y lo narrado por Anna Frank en su *Diario* (*explique las relaciones de la vida cotidiana vividas por ambos personajes*). Las reflexiones fueron, obviamente, diversas; unas más ricas en detalles que otras, incluso hubo quien incorporó comentarios de lo que ha visto en películas y programas y sobre lo que ha leído acerca de la II Guerra Mundial.

En general, las expectativas fueron cumplidas. Durante la proyección de la película hacían preguntas y, en ocasiones, decían: «*Eso lo contó Anna Frank*», como la ley que obligaba a los judíos a llevar la estrella de David en el brazo derecho; la prohibición de frecuentar lugares y espacios públicos como restaurantes, plazas o cafeterías; las horas en que debían recogerse en sus casas para ya no salir sino hasta el otro día; la asignación de locales comerciales específicos para judíos; la prohibición de utilizar el tren y sus propios autos, y luego la de andar en bicicleta, entre otros. La reflexión arrojó que hubo interés en la actividad y asimilación del contenido, lo que se hizo aún más evidente en las contribuciones escritas de los estudiantes a partir de una propuesta: *Relacione algunos hechos narrados por Anna Frank en su* Diario, *con momentos proyectados en la película* El pianista, *vividos por el protagonista* (véase Anexo 25). El resultado fue más provechoso de lo que pensamos inicialmente: muchos extendieron sus comentarios e incluso apuntaron más vinculaciones porque habían leído completo el *Diario* y no solo los fragmentos seleccionados para la lectura en clase.

Plan de acción Nº 6	
Objetivo	Comprender la importancia de la historia a través de la relación de hechos con sus propias vidas
Estrategia	Elaboración de un álbum individual de vida relacionado con hechos históricos de la humanidad
Actividades	– Clases sobre el tema – Lecturas comentadas – Investigación del tema – Conversaciones con familiares para la futura creación del «Diario de vida» – Elaboración del «Diario de vida»
Contenido	«Hechos históricos y progresos del siglo XX»
Áreas	Historia, Geografía, Sociedad y Cultura, Castellano, Educación Familiar
Recursos	– Material bibliohemerográfico – Clases y discusiones del tema – Conversaciones del tema – Fotografías – Diversos tipos de papel – Estudiantes y familiares de los estudiantes
Competencia	Valorar el significado de hechos históricos en el transcurrir de su vida familiar
Indicadores	– Interés – Aporte de ideas – Investigación – Creatividad – Pertinencia
Técnica	Observación
Instrumento	Escala de estimación

Este último plan de acción consistió en el desarrollo de una actividad que se denominó «Diario de vida». En él los estudiantes debían plasmar los principales hechos históricos acaecidos no solo desde su nacimiento, sino lo que habían podido contarles sus familiares de dos generaciones atrás, como sus abuelos. La idea era que los estudiantes encontraran vinculación de los hechos históricos tantas veces tratados en clase con sus propias vidas e historia, y esto se hizo porque una de las causas del desinterés por el estudio de la historia que ellos mencionaron fue justamente el no encontrarle relación con su vida ni utilidad.

Así fue como gran parte de los estudiantes destacó dónde estaban cuando sucedió la muerte del papa Juan Pablo II y la caída de las Torres Gemelas, por ejemplo, pero también mencionaron otros acontecimientos que no vivieron —o no recuerdan— contados por familiares y personas mayores con las que conversaron para la elaboración del diario, tal es el caso de la democracia en Venezuela, la caída del Muro de Berlín y la clonación de la oveja Dolly, entre otros (véase Anexo 26).

En sus diarios los estudiantes no solo demostraron interés en la actividad, sino que desplegaron su creatividad al introducir elementos que fueron más allá de lo planteado por el docente para su desarrollo, como el uso de fotografías y dibujos, por mencionar algunos casos. Asimismo, se puso en evidencia que estas actividades fomentan el potencial lingüístico de los estudiantes; permiten conocer sus espacios de mayor susceptibilidad e interés, en la medida en que no todos privilegiaron los mismos asuntos, como la contaminación, la presentación de una pieza musical, hechos de delincuencia, actos religiosos, por ejemplo, y motivan el uso de técnicas aprendidas en otras áreas, como educación artística, pues en este caso, por ejemplo, trabajaron con engrudo. Es importante llamar la atención sobre estos aspectos porque de lo que se trata es de condicionar la integralidad de las diferentes áreas del currículo educativo y garantizar su transversalidad. El tipo de evaluación utilizado fue la escala de estimación, por cuanto refleja mayor amplitud no solo a la hora de evaluar sino porque proporciona a los estudiantes los indicadores a tomar en cuenta para la elaboración del diario de vida: dominio del tema, evidencia de la investigación, pertinencia, presentación, ortografía y redacción, fluidez y creatividad (véase Anexo 27).

3.
Quinta fase: sistematización, conclusiones y recomendaciones

Como se ha insistido a lo largo de este trabajo, el uso de estrategias didácticas adecuadas a los estudiantes es crucial en el desempeño docente y, en todo momento, deben estar integradas en una planificación coherente no improvisada, sino pensada cuidadosamente en función del tiempo y los recursos existentes —y otros nuevos que se puedan emplear—; todo esto con el fin de lograr despertar el interés de los educandos y mejorar la asimilación de los contenidos. Por ello la participación de los estudiantes depende, en gran medida, del asesoramiento del docente, quien es el responsable de realizar la planificación y de la intervención activa cotidiana del estudiante en el proceso educativo. Es necesario que el docente tome conciencia de la importancia que tiene su labor educativa, no solo a la hora de impartir contenidos para desarrollar un programa educativo, sino como formador —colectivo, pero también individualizado de cada uno de sus estudiantes— que tiene el deber de preparar al estudiante para la vida: condicionar su éxito poniendo énfasis en sus fortalezas e, incluso, saber canalizar sus fracasos o, mejor dicho, sus decepciones.

Por consiguiente, la cotidianidad del aula de clases tiene un gran peso en el proceso formativo de los estudiantes —sin descontar, por supuesto, la importante cuota de participación que tiene el ambiente social en que se desenvuelve— y es parte esencial de los elementos clave que ayudan en el desarrollo de unas u otras capacidades. Además, este trabajo cotidiano nos permite, como docentes, con la pura observación, identificar de qué modo se manifiestan los estudiantes cuando trabajan, y esto es algo que no debemos ignorar a la hora de planificar y aplicar estrategias de estímulo que sirvan para destacar sus puntos fuertes en un área determinada, lo que contribuye a paliar las dificultades en otras áreas (Schneider, 2004, p. 28).

Por ello, nuestra investigación estuvo sujeta a las necesidades que presenta el colectivo estudiantil frente a la historia, como asignatura inserta en los programas de educación venezolanos, a las concepciones que tienen de ella, y también a las que presentan individualmente, en la medida de lo posible, en tanto que sus estilos y áreas de aprendizaje son distintos y merecen ser respetados.

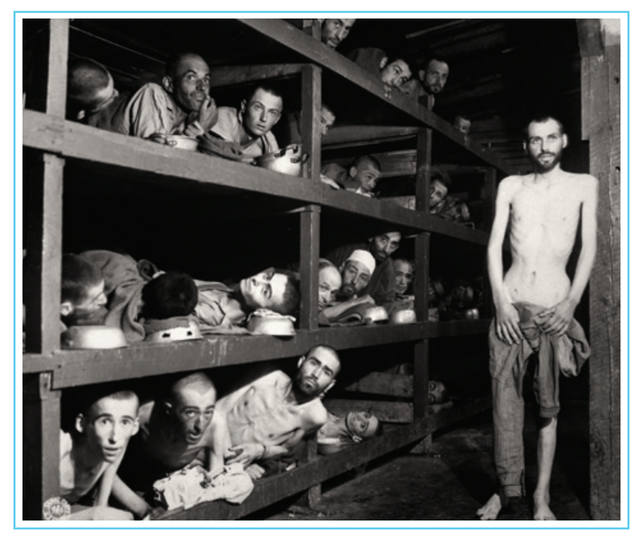
Lo que nos llevó a aplicar estrategias didácticas en el área espacial, fue constatar que el área predominante en los estudiantes es la visual, seguida por la cinestésica, pero eso no indica que se hayan obviado las pertenecientes a otras áreas. Es solo que en esta investigación se plantearon las representaciones gráficas como recurso para una enseñanza de la Historia Universal más amena, divertida y amplia en cuanto a la participación estudiantil, pues se advirtió que uno de los puntos comunes entre ellos es, por un lado, considerarla aburrida y larga y, por el otro, mostrarse motivados por toda manifestación visual-cinestésica (imágenes, videos, afiches, pósters, ilustraciones, representaciones teatrales, por ejemplo).

Pero lo más importante, más allá de emplear herramientas didácticas gráficas, es favorecer momentos en los cuales la imaginación y la creatividad puedan fluir con tranquilidad y naturalidad, por supuesto a tono con el conocimiento histórico, no se trata de un volar imaginativo en sí mismo desconectado de los objetivos que nos proponemos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia; pues aun cuando la imaginación y la creatividad siempre puedan considerarse una ganancia en el aprendizaje, pues garantizan una permanente búsqueda de respuesta a situaciones, en la enseñanza de la historia no siempre son elementos pertinentes en la creación y el fortalecimiento de actitudes críticas, en cambio no hay duda de que contribuyen a mantener la atención y auspician el interés de los estudiantes en la materia, por lo que no hay que perder de vista la necesidad de canalizar ambos aspectos, que se acentúan con el uso de las imágenes, a efectos de crear una conciencia histórica tan necesaria en las sociedades. Consideramos que parte de la solución para captar la atención de los estudiantes y motorizar su proceso creativo está en la elaboración de un catálogo de imágenes (portafolio) por objetivos para la explicación de los contenidos históricos a impartir. Esto lo

decimos basados en que la experiencia de utilizar imágenes en los procesos de enseñanza y aprendizaje para orientar un conocimiento ha sido muy enriquecedora, como lo hemos compartido.

De allí que invitemos a la comunidad docente a mantener despierto el interés y motivar tal creatividad y así conseguir mayores logros en la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la historia. Este modelo, obviamente, está abierto a cualquier aporte que desde la práctica docente se realice, ya sea modificando, sustituyendo o introduciendo nuevas estrategias para mejorarlo —como la elaboración del catálogo de imágenes antes mencionado—, pues la intención es continuar con el repertorio de posibilidades que ofrecen la planificación y las estrategias didácticas dentro de un currículo transversal en el que se vinculan necesariamente las diferentes áreas de conocimiento, pero más la imaginación de los propios estudiantes, ávidos por aprender.

Anexo 1
El Holocausto y la liberación



a.

Prisioneros en el campo de concentración de Auschwitz, Polonia.



b.

Prisioneros en el campo de concentración de Wöbbelin, Alemania, liberados en julio de 1945.



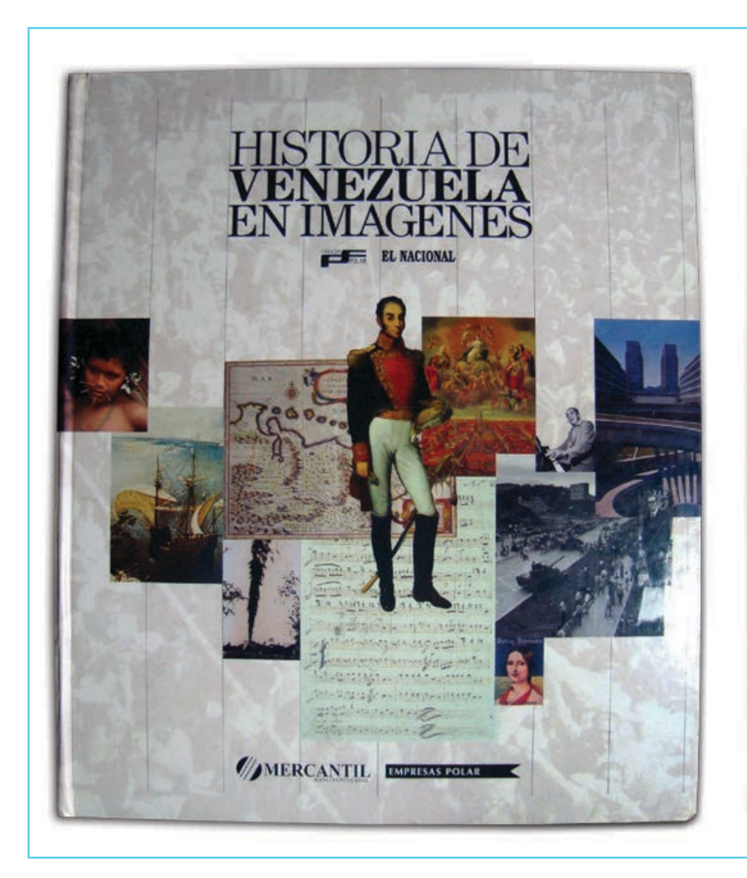
c.

Ejecución de tropas de las SS en el campo de concentracion de Dachau, Alemania, en 1945.

Anexo 2

Portada y página interna de
Historia de Venezuela en imágenes

Año 2000. Caracas: Fundación Polar-El Nacional

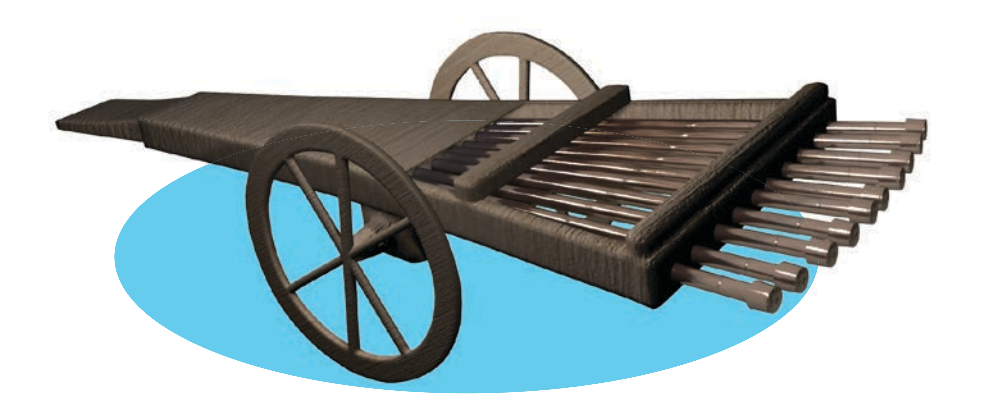




Anexo 3
Tipos de ilustraciones

a) Descriptiva:

Muestran cómo es un objeto físicamente cuando es difícil describirlo o comprender su explicación verbal.





Modelo de arma de cañón múltiple basado en un diseño de Leonardo Da Vinci.

b) Expresiva:

Busca lograr un impacto en el espectador, considerando aspectos actitudinales o emotivos.

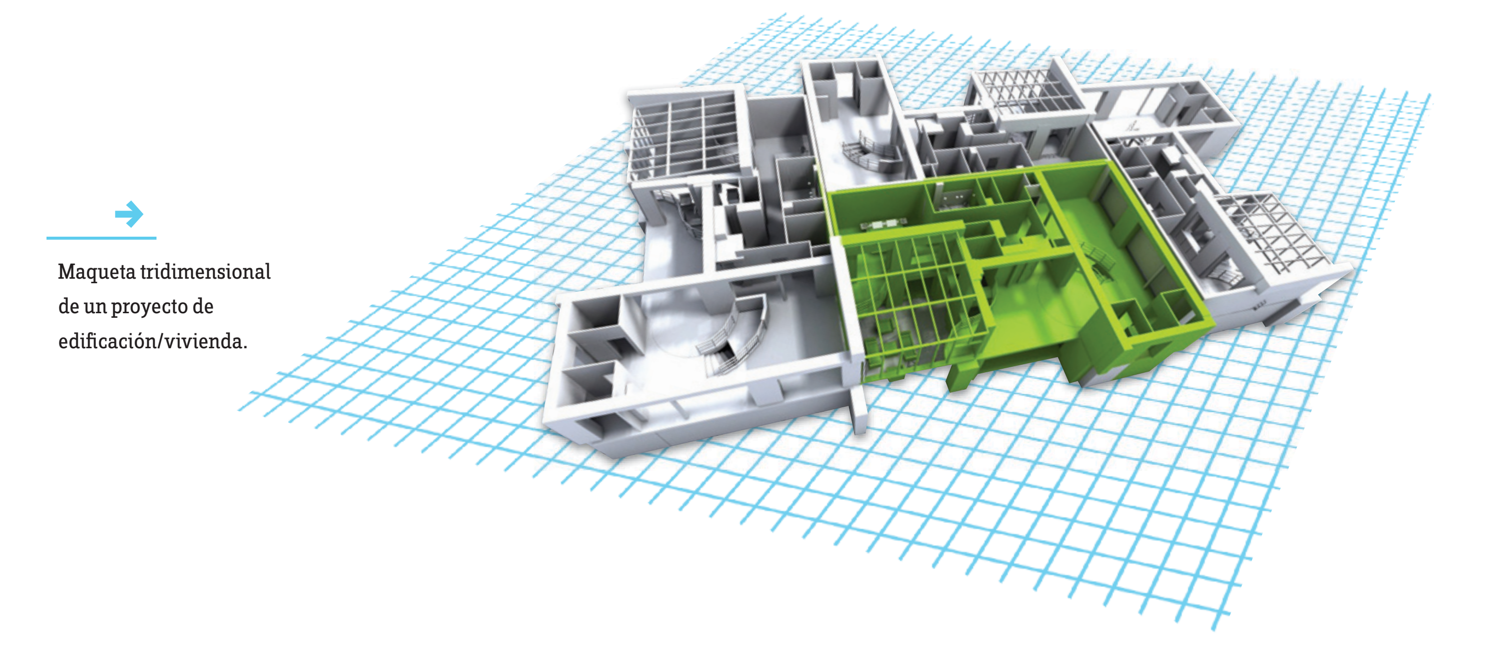




Los efectos del terremoto y tsunami de Japón, ocurrido el 11 de marzo de 2011.

c) Construccional:

Busca explicar los componentes o elementos de una totalidad, ya sea un objeto o un sistema.



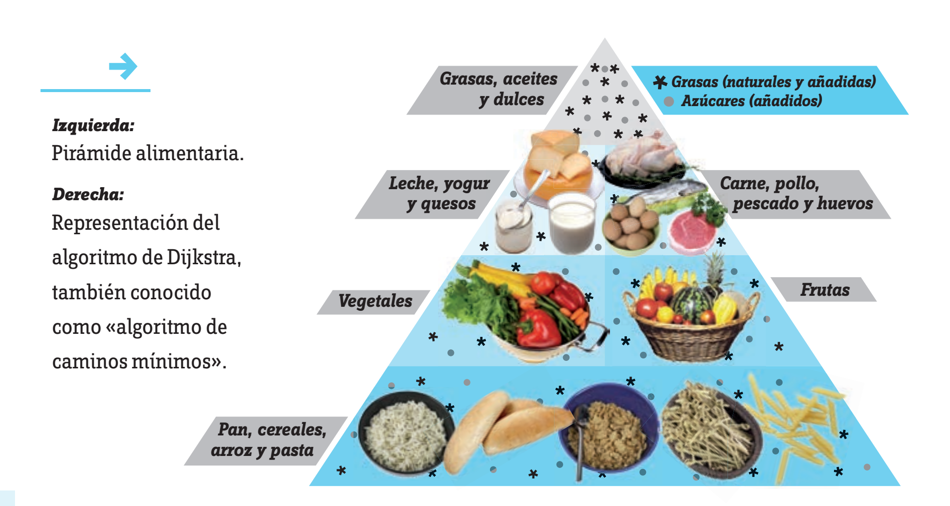
Maqueta tridimensional de un proyecto de edificación/vivienda.

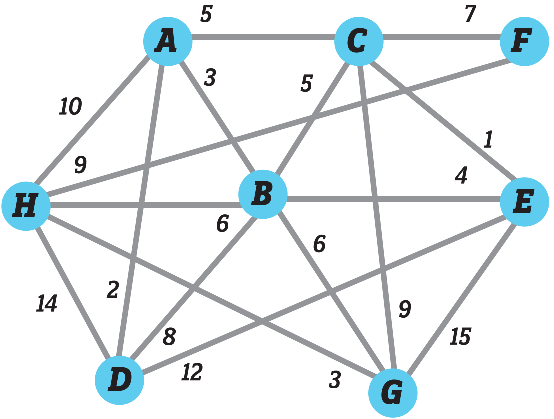
d) Funcional:

Describe visualmente las distintas interrelaciones o funciones existentes entre las partes de un objeto o sistema.

e) Algorítmica:

Sirve para describir procedimientos.





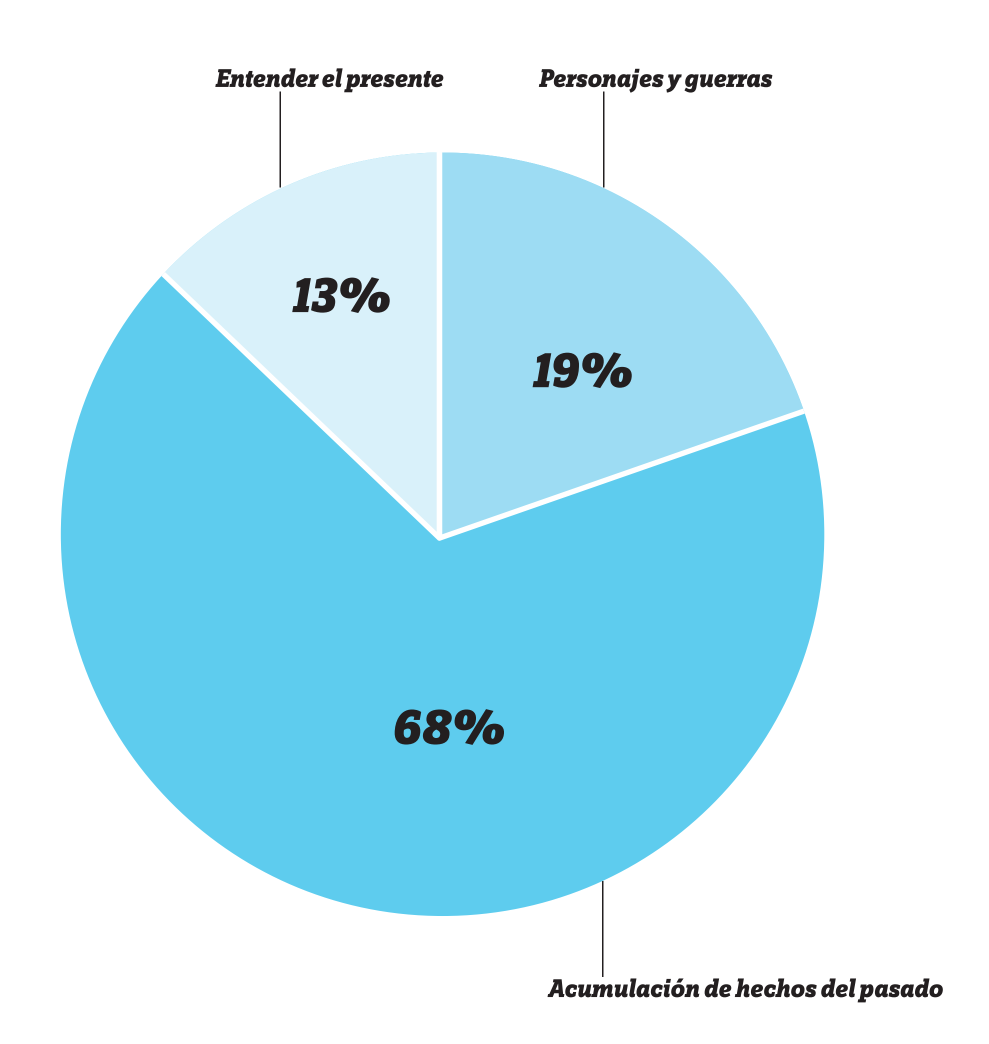
Izquierda: Pirámide alimentaria.

Derecha: Representación del algoritmo de Dijkstra, también conocido como «algoritmo de caminos mínimos».

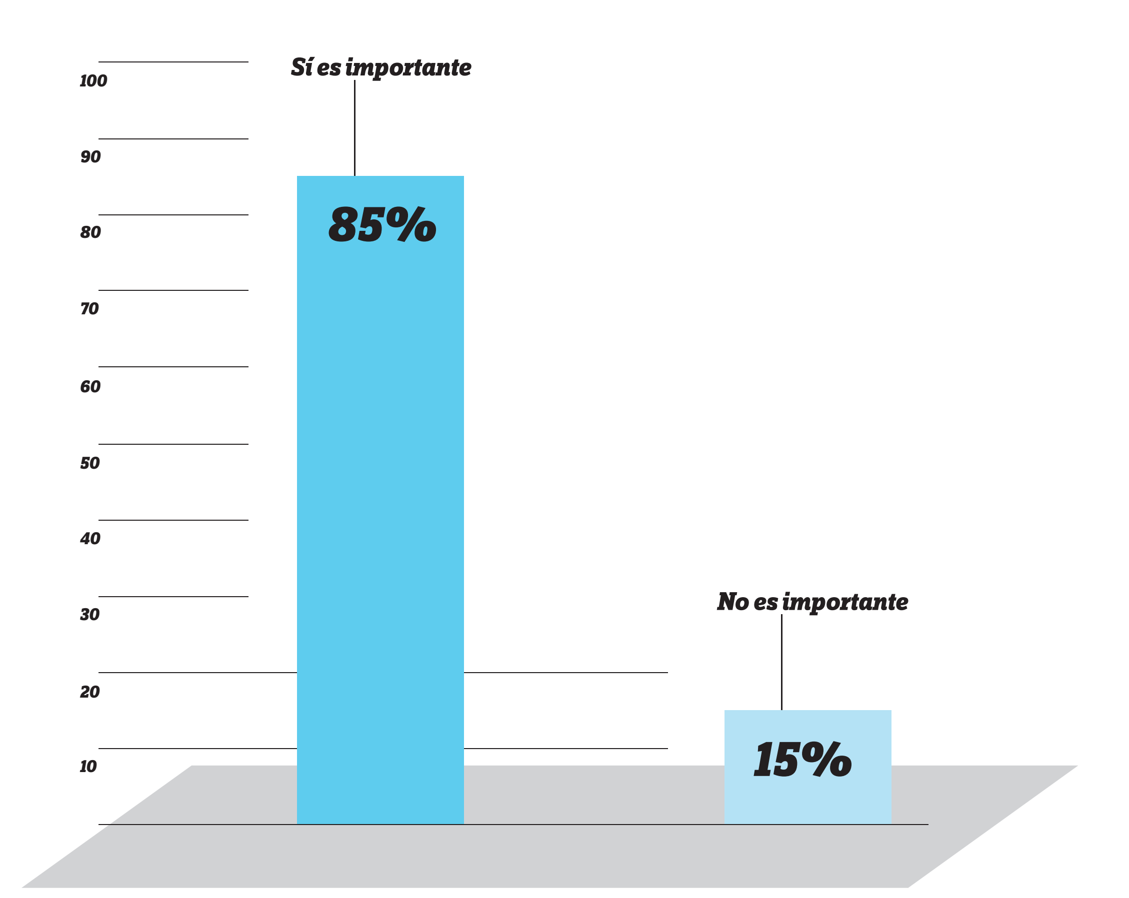
Anexo 4

Concepto de la historia en estudiantes de 8vo. grado

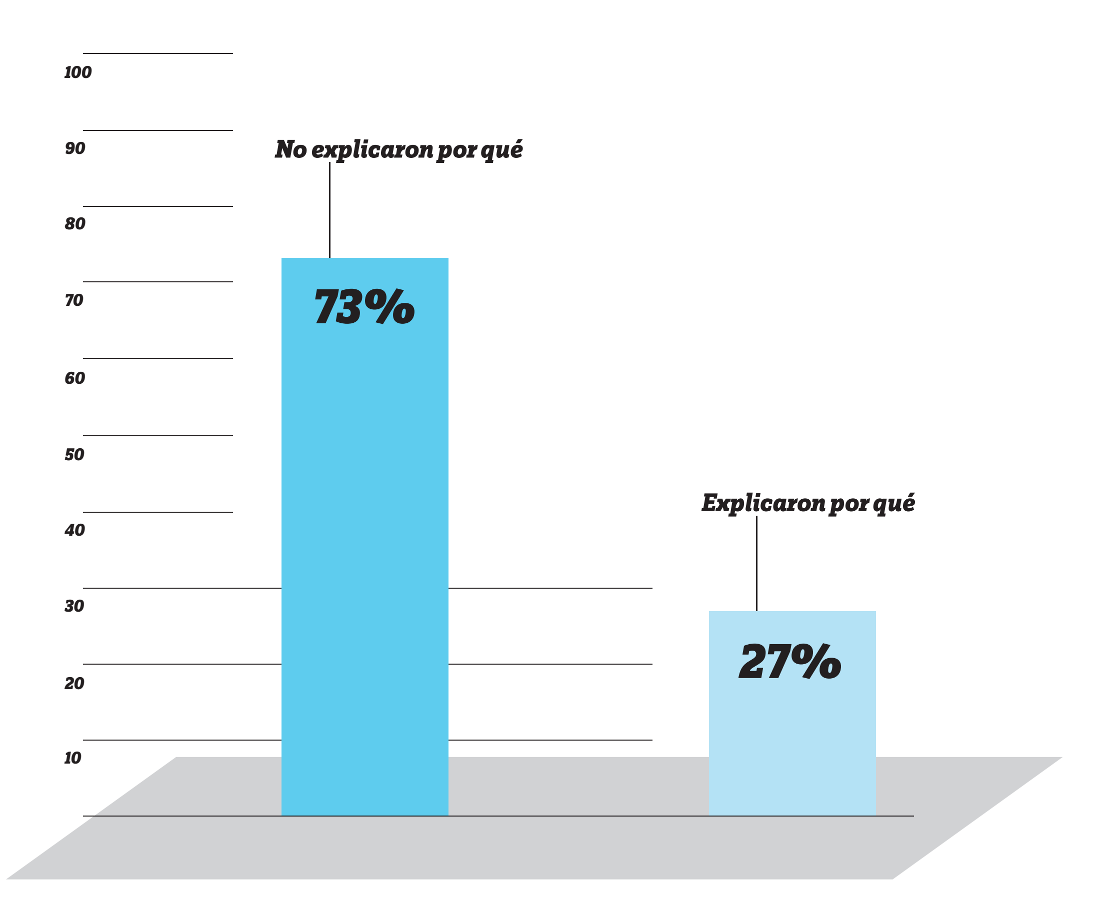
Colegio Nuestra Señora de Fátima, Mérida, 2006.



Anexo 5
Importancia y utilidad de la historia



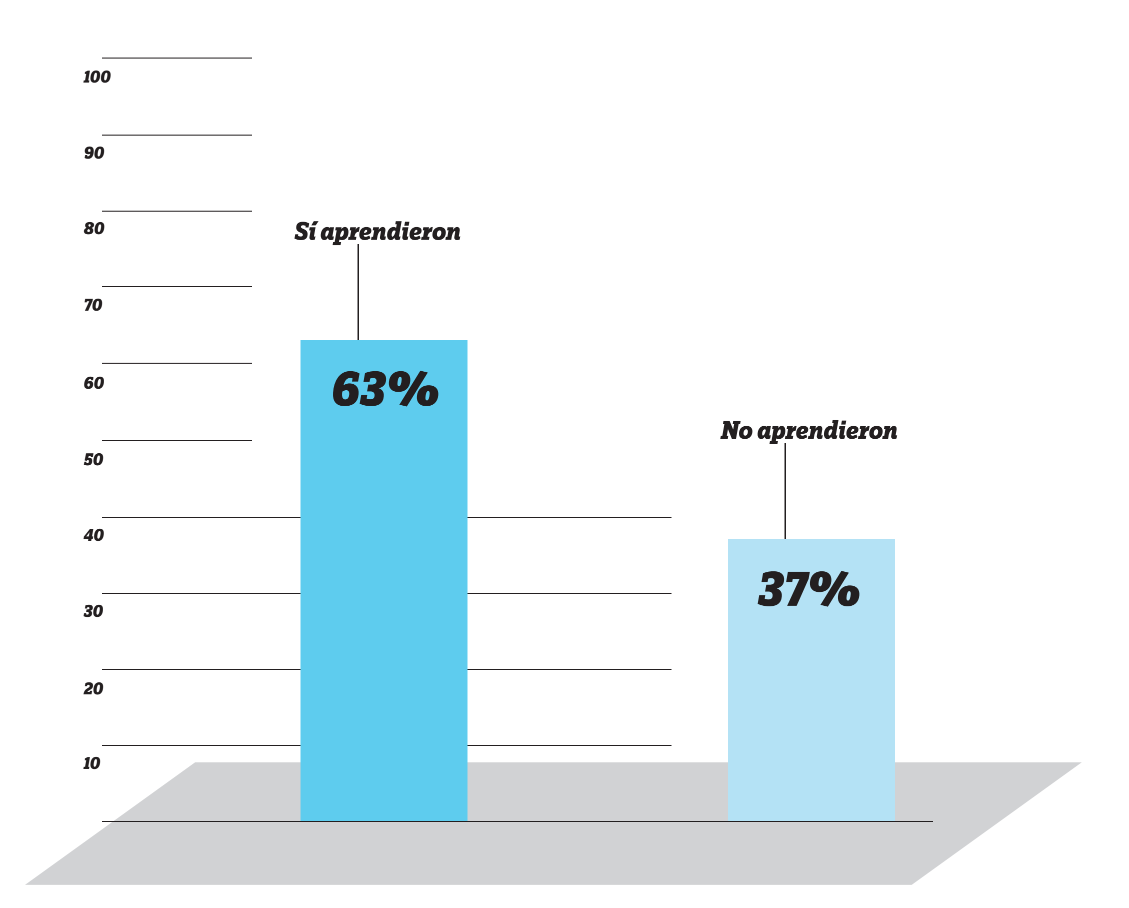
Anexo 5.1
Importancia y utilidad de la historia para quienes consideraron que sí es importante (85%*)



*

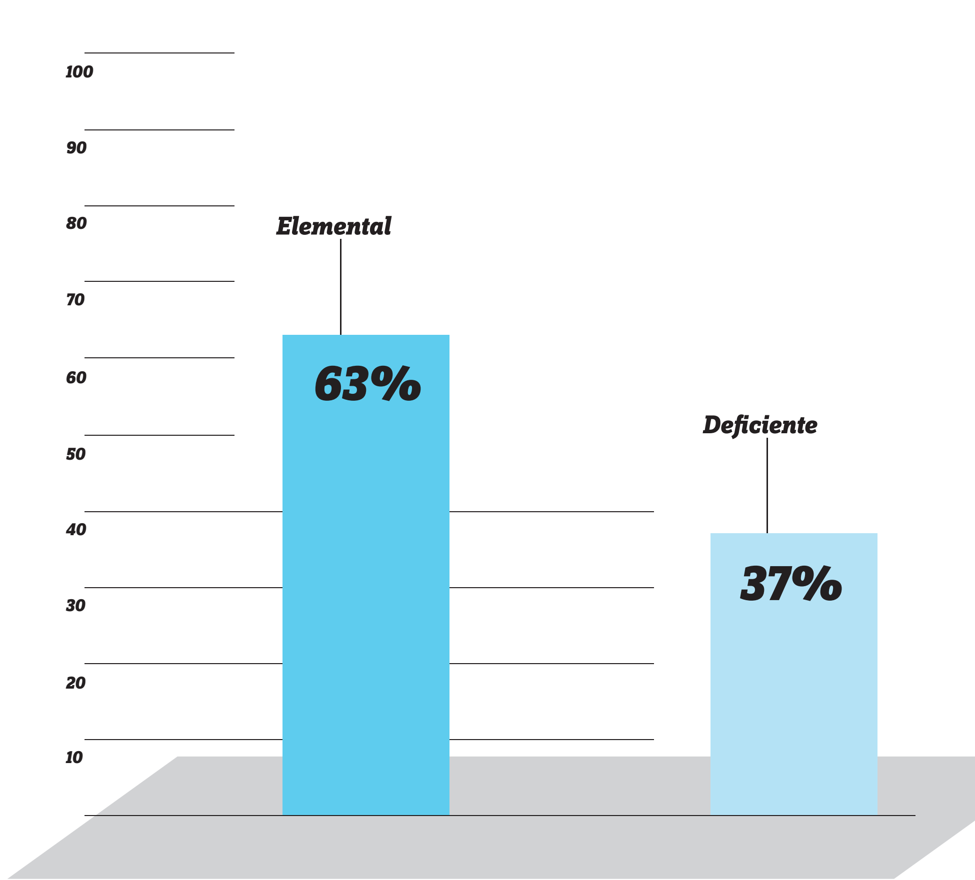
Este porcentaje corresponde al gráfico anterior (ver Anexo 5).

Anexo 6
Consideración de los estudiantes acerca de lo aprendido en las clases de historia



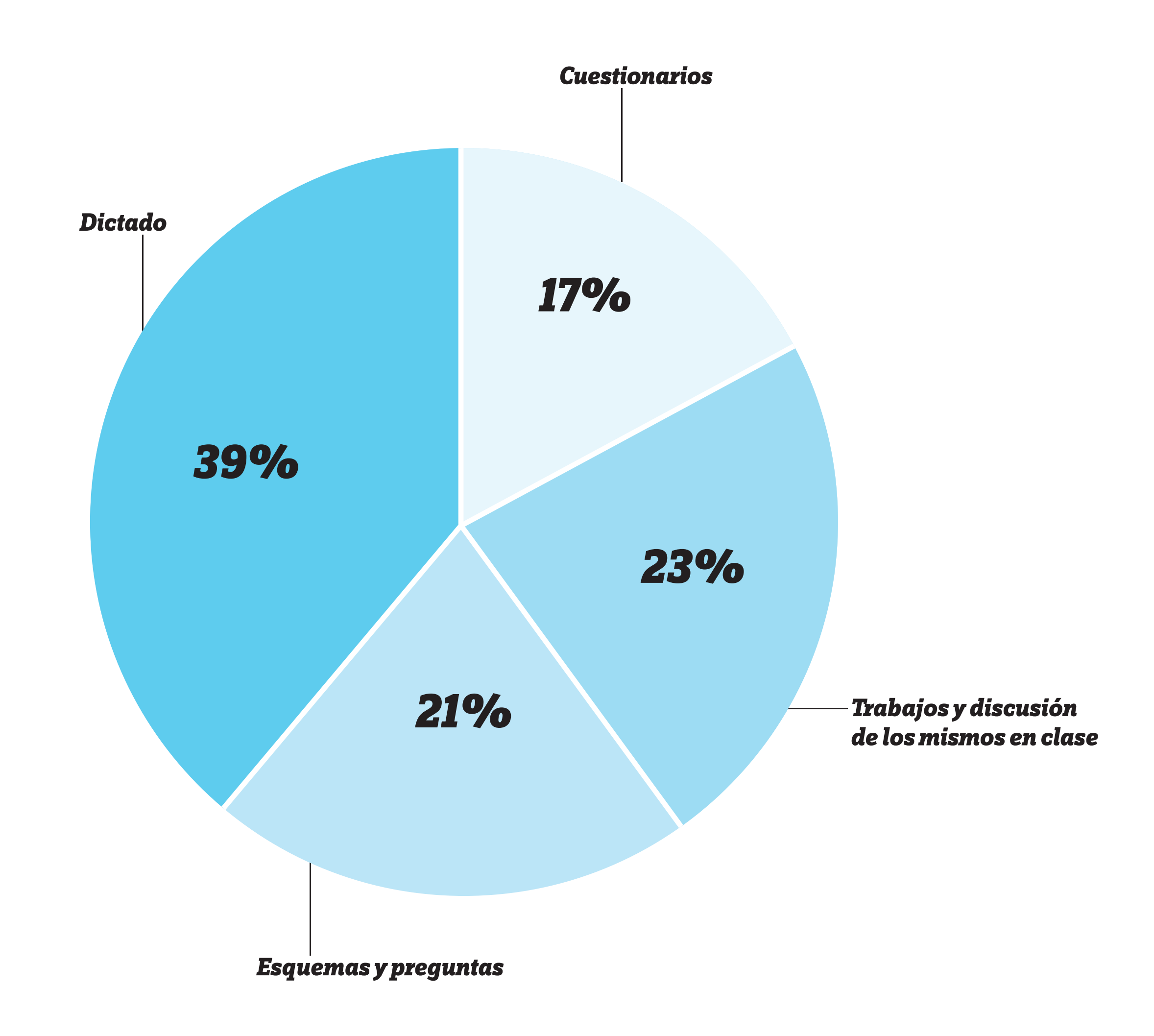
Anexo 6.1

Forma en la que los estudiantes consideran haber aprendido historia (63%*)



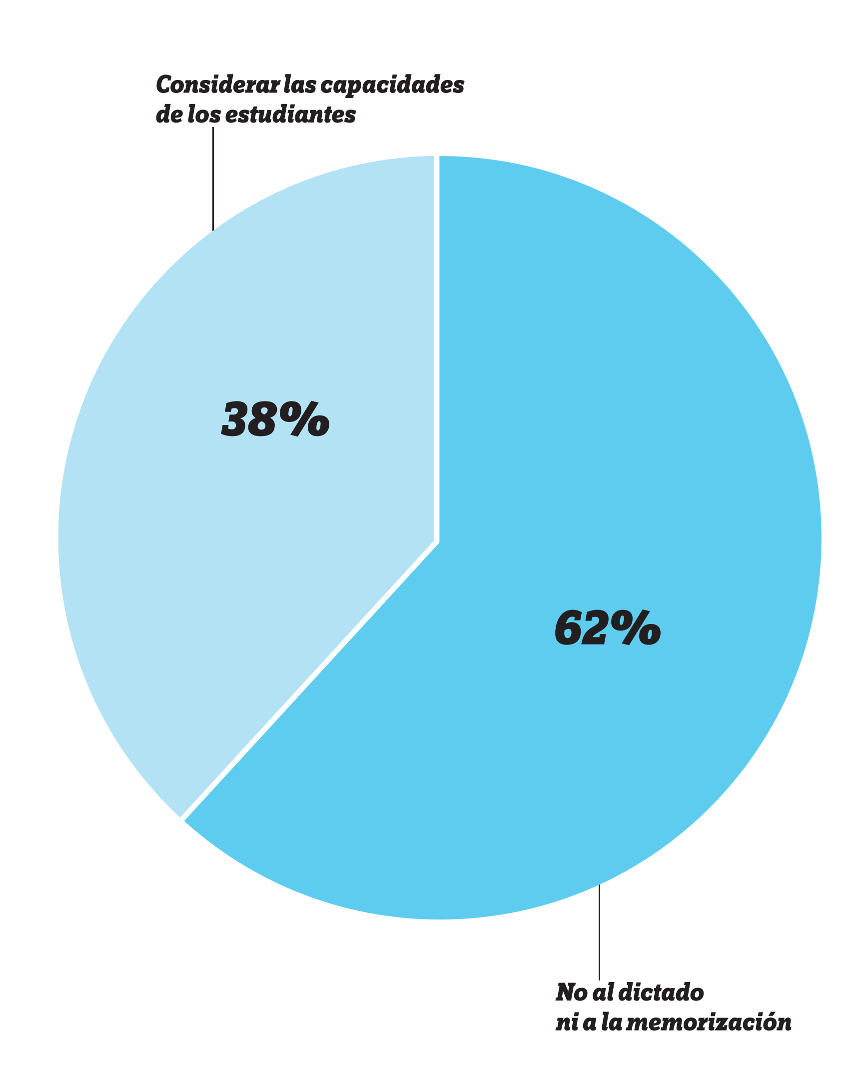
* Este porcentaje corresponde al gráfico anterior (ver Anexo 6).

Anexo 7
Estrategias didácticas utilizadas en las clases que los estudiantes consideran largas y aburridas



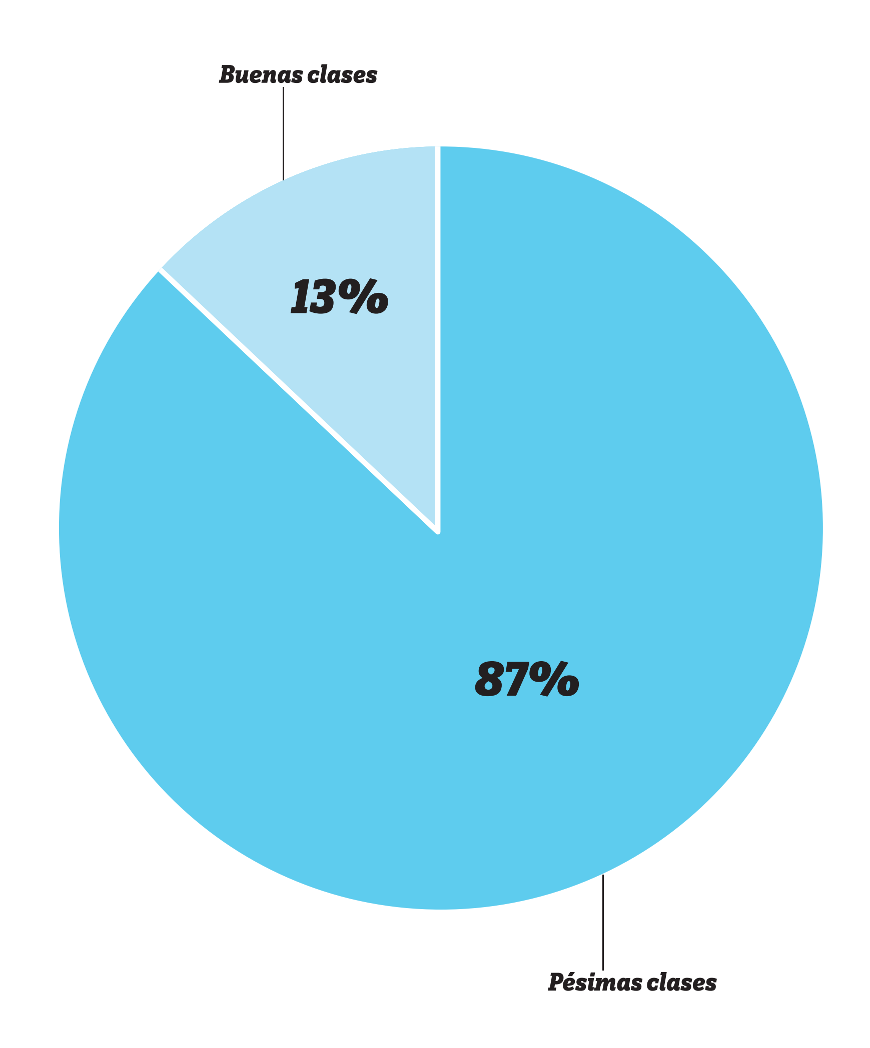
Anexo 8

Sugerencias de los estudiantes de 2do. de Ciencias para mejorar las clases de Historia Universal de 8vo. grado



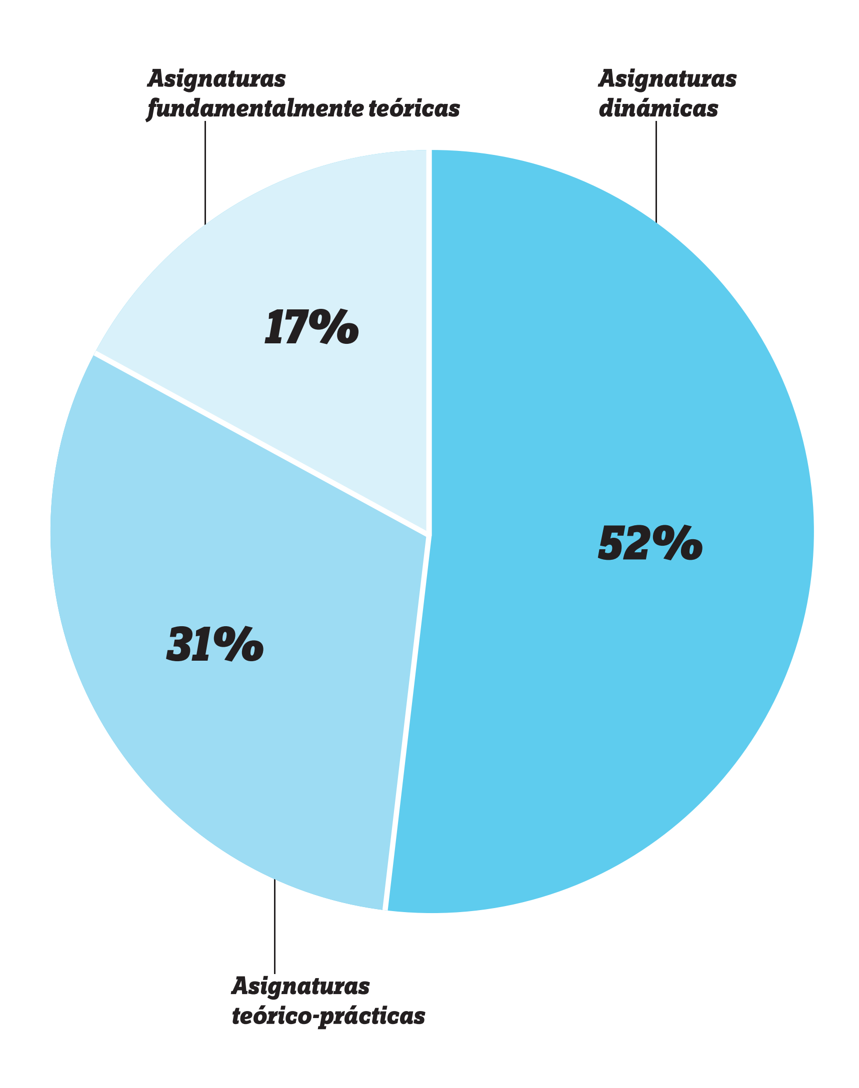
Anexo 9

Formas en que los estudiantes de 2do. de Ciencias recuerdan las clases de Historia Universal



Anexo 10

Asignaturas preferidas por los estudiantes de 8vo. grado



Anexo 11
Inventario HEC

Test elaborado por María del Pilar Soriano de Dyurich*

1) **a.** Me identifico con el siguiente pensamiento: «Todo ocurre por un motivo o razón, por lo tanto todo debe estar claro para disfrutarlo».

b. Me identifico más con el siguiente pensamiento: «No es necesario entenderlo todo para disfrutarlo todo».

2) **a.** Generalmente me es difícil empezar algo mientras no tengo la idea global de lo que voy a hacer.

b. Generalmente las cosas se me van ocurriendo a medida que las voy haciendo.

3) **a.** Capto con facilidad los datos específicos y detalles de los hechos.

b. Capto con facilidad las ideas generales.

4) **a.** Suelo tener grandes ideas, pero pocas las concreto en la realidad.

b. Cuando tengo una buena idea, lo primero que pienso es en cómo llevarla a la realidad.

5) **a.** Cuando hablo me gusta ir directamente al grano.

b. Cuando hablo suelo asociar lo que digo con otras ideas y eso me hace divagar.

6) **a.** Tolero con cierta facilidad la incertidumbre y lo imprevisible.

b. Me desespera la incertidumbre y lo imprevisible.

7) **a.** Me divierte soñar.

b. Me divierte planificar de manera realista.

8) **a.** Me interesan las cosas que tienen sentido común.

b. Me interesan las cosas extrañas e incomprensibles.

9) **a.** Disfruto de los bailes cuando me sé bien todos los pasos.

b. Disfruto cuando bailo inventando pasos nuevos.

10) **a.** Soy hábil encontrando relaciones entre las ideas.

b. Soy hábil organizando o estructurando ideas.

11) **a.** Me gusta ordenar las cosas en secuencia.

b. Me gusta ordenar las cosas por relaciones.

12) **a.** Acepto las cosas tal cual me demuestran que son.

b. Siempre busco hacer comparaciones entre las cosas.

13) **a.** Soy organizado/a en mis actividades personales.

b. Tengo dificultad para organizar mis actividades personales.

14) **a.** Prefiero tareas libres o abiertas.

b. Prefiero tareas bien planificadas.

15) **a.** En el trabajo me gusta que me digan qué esperan de mí y yo me encargo de lo demás.

b. En el trabajo me gusta saber paso a paso lo que voy hacer.

16) **a.** Me gusta leer o saber sobre historias o hechos reales.

b. Prefiero leer o saber historias de fantasía.

17) **a.** Siempre leo los libros capítulo por capítulo.

b. Con frecuencia me salto algunos capítulos para saber de qué se trata el libro.

18) **a.** Me gusta que me cuenten las cosas paso a paso.

b. Prefiero que me den la información en general.

19) **a.** Me gusta aprender a través de la libre exploración.

b. Me gusta aprender estudiando ordenada y sistemáticamente.

20) **a.** Cuando pienso en el futuro siempre lo hago con los pies bien puestos sobre la tierra.

b. Cuando pienso en el futuro muchas veces me pierdo en mis sueños.

* Extraído del libro de Olga Gumila y Mary Pili Soriano: *Aula mágica. Una enseñanza compatible con el cerebro*. Caracas, Editorial Galac, 1998, pp. 86-94.

21) **a.** Prefiero resolver primero un problema para comenzar luego con otro.

b. Puedo pensar en la solución de varios problemas al mismo tiempo.

22) **a.** Cuando tengo que resolver problemas no me preocupo; sé que la solución me viene de pronto.

b. Cuando tengo que resolver problemas me gusta tomarme un tiempo para pensar.

23) **a.** La mayoría de las veces resuelvo los problemas lógica y racionalmente.

b. La mayoría de las veces resuelvo los problemas intuitivamente.

24) **a.** Para tomar decisiones con frecuencia busco primero suficiente información.

b. Para tomar decisiones con frecuencia me dejo llevar por corazonadas.

25) **a.** Cuando pienso o recuerdo una situación determinada, siento como si estuviera viendo una película.

b. Cuando pienso o recuerdo una situación determinada, siento como si una voz me narrara todo lo sucedido.

26) **a.** En una ciudad me pierdo con facilidad si no tengo la dirección a la mano.

b. Me ubico fácilmente en un lugar aunque no lo conozca.

27) **a.** Frecuentemente siento que el tiempo apremia y aún tengo cosas por hacer.

b. El tiempo no me angustia, siento que a la larga todo se puede hacer.

28) **a.** Tengo buena memoria para las caras y formas.

b. Tengo buena memoria para nombres, direcciones y teléfonos.

29) **a.** Cuando veo anuncios me atraen más los símbolos, figuras y colores.

b. Cuando veo anuncios presto más atención a la información que a las imágenes.

30) **a.** Prefiero que me hagan una demostración.

b. Prefiero que me den instrucciones verbales o escritas.

31) **a.** Necesito silencio para leer o trabajar.

b. Escucho música o radio mientras leo o trabajo.

32) **a.** Recuerdo con facilidad las letras de las canciones.

b. Me es más fácil recordar melodías o el ritmo de las canciones.

33) **a.** Soy bueno/a recordando tonos y voces.

b. Soy bueno/a recordando lo que dicen en discursos o charlas.

34) **a.** Reflexiono sobre lo que voy a decir o hacer antes de expresar mis sentimientos.

b. Primero digo o hago lo que siento, y luego reflexiono sobre lo que dije.

35) **a.** Tengo frecuentes cambios de ánimo.

b. Tengo pocos cambios en mi estado de ánimo.

36) **a.** No puedo ocultar mis emociones. Siempre se me nota lo que siento.

b. Controlo perfectamente mis emociones, generalmente nadie se da cuenta de lo que siento.

37) **a.** Me divierte escuchar chistes y bromas.

b. Me resulta fácil inventar chistes y bromas.

38) **a.** En mi relación con los demás generalmente prevalece la razón.

b. En mi relación con los demás generalmente prevalecen los sentimientos.

39) **a.** En mi tiempo libre siento gran necesidad de estar siempre acompañado.

b. En mi tiempo libre no necesito estar siempre acompañado para sentirme bien.

40) **a.** Los demás no tienen por qué saber lo que siento por ellos.

b. Me encanta decirle a los demás lo que siento por ellos.

Anexo 11.1

Perfil personal sobre la hemisfericidad cerebral*

Continuación del test anterior. Respuestas dadas por una alumna de 8vo. grado «B».

	a	b		a	b		a	b		a	b
1	I		11	I		21		D	31		D
2	D		12		D	22	D		32		D
3		D	13		D	23		D	33	D	
4	D		14		I	24		D	34		D
5		D	15		I	25		I	35		I
6		I	16		D	26		D	36	D	
7		I	17		D	27		D	37		D
8	I		18		D	28		I	38	I	
9		D	19		I	29		I	39		I
10	D		20		D	30		I	40	I	

* Extraído del libro de Olga Gumila y Mary Pili Soriano: *Aula mágica. Una enseñanza compatible con el cerebro.* Caracas, Editorial Galac, 1998, p. 95.

Anexo 12
Test

Para saber si predomina el área visual, la auditiva o la cinestésica, contesta a estas veinte preguntas, suma la puntuación y consulta la tabla:

*Al finalizar el ejercicio se multiplica la cantidad total obtenida por cada letra y se multiplica por 5. El resultado con mayor puntuación arrojará el área de aprendizaje que predomina (si se prefiere se cuentan los totales de cada letra y será entonces la de mayor repetición la que definirá el resultado). La letra «**a**» corresponde al área visual, la «**b**» a la auditiva y la «**c**» a la cinestésica.*

1) Preferiría hacer este ejercicio:
a. por escrito
b. oralmente
c. realizando tareas

2) Aprendo más fácilmente:
a. leyendo
b. escuchando
c. haciendo

3) Al pensar en una película recuerdo:
a. escenas
b. diálogos
c. sensaciones

4) Me doy cuenta de que le gusto a alguien:
a. por la manera en que me mira
b. por la manera en que me habla
a. por sus actitudes

5) Tomo decisiones, básicamente según:
a. lo que veo
b. lo que oigo
c. lo que siento

6) En un espectáculo valoro más:
a. la iluminación
b. la música
c. la interpretación

7) Me gustaría que me regalaran algo que fuera:
a. bonito
b. sonoro
c. útil

8) Actividades que más me motivan:
a. fotografía, pintura
b. música, charlas
c. escultura, danzas

9) En vacaciones lo que más me gusta es:
a. conocer nuevos lugares
b. descansar
c. participar en actividades

10) Mi automóvil preferido debe ser, sobre todo:
a. bonito
b. silencioso
c. cómodo

11) En exceso, lo que más me molesta es:
a. la luz
b. el ruido
c. las aglomeraciones

12) Mientras espero a alguien:
a. observo el ambiente
b. escucho las conversaciones
c. me pongo a andar, moviendo las manos

13) Lo que me cuesta menos recordar de una persona es:
a. la fisonomía
b. la voz
c. los gestos

14) La mayoría de las veces prefiero:
a. observar
b. oír
c. hacer

15) Lo que más valoro en las personas es:
a. la apariencia
b. lo que dicen
c. lo que hacen

16) Cuando voy a comprar algo procuro:
a. observar bien el producto
b. escuchar al vendedor
c. probarlo

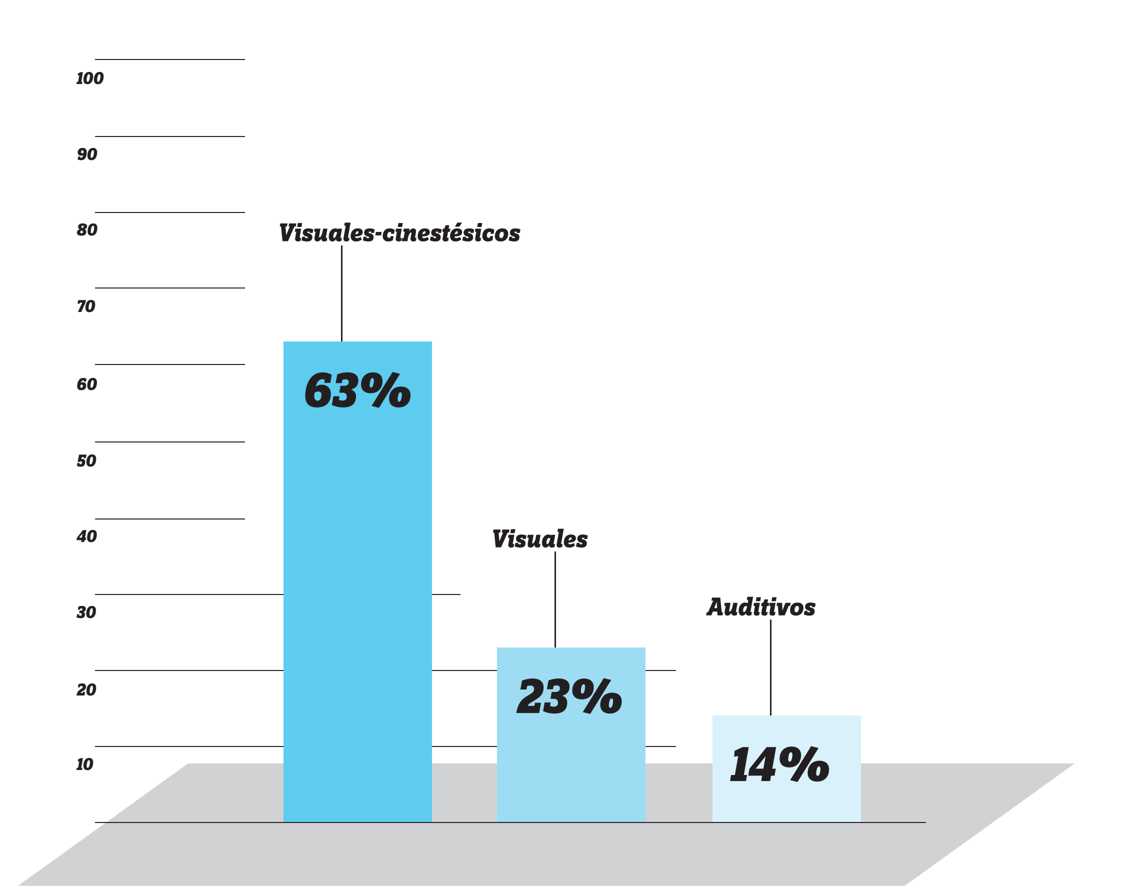
17) Lo que más me gusta en un restaurante es:
a. el ambiente
b. la conversación
c. la comida

18) Me entusiasma que:
a. me muestren cosas
b. me hablen
c. me inviten a participar

19) Cuando consuelo a alguien procuro:
a. señalarle un camino
b. darle palabras de ánimo
c. abrazarlo

20) Lo que más me gusta es:
a. Ir al cine
b. asistir a una conferencia
c. practicar deportes

Anexo 12.1
Áreas de aprendizaje que prevalecen en los estudiantes de 8vo. grado





Anexo 13
Test para determinar los tipos de inteligencia que predominan en el estudiante

Nombre del estudiante ____

Marque los puntos con que se identifique:

Inteligencia lingüística

____ Para su edad escribe mejor que el promedio

____ Inventa cuentos increíbles o cuenta bromas y chistes

____ Tiene buena memoria para los nombres, lugares, fechas y trivialidades

____ Disfruta los juegos de palabras

____ Disfruta leer libros

____ Escribe las palabras correctamente

____ Aprecia las rimas absurdas, trabalenguas, etc.

____ Le gusta escuchar la palabra hablada (historias, comentarios en la radio, libros grabados, etc.)

____ Tiene buen vocabulario para su edad

____ Se comunica con los demás de una manera marcadamente verbal

Inteligencia lógica y matemática

____ Hace muchas preguntas acerca de cómo funcionan las cosas

____ Calcula problemas de aritmética mentalmente con mucha rapidez

____ Disfruta las clases de matemáticas

____ Le interesan los juegos de matemáticas en computadora (si no está expuesto a computadoras, le gustan otros juegos de matemáticas o juegos de recuento)

____ Le gusta jugar ajedrez, damas y otros juegos de estrategias

____ Le gustan los juegos y rompecabezas que requieren de la lógica

____ Le gusta clasificar y jerarquizar cosas

____ Le gusta experimentar de una manera que demuestra procesos de pensamiento congnoscitivo de orden superior

____ Piensa en un nivel más abstracto y conceptual que sus compañeros

____ Tiene buen sentido de causa y efecto para su edad

Inteligencia espacial

_____ Reporta imágenes visuales nítidas
_____ Lee mapas, gráficos y diagramas con más facilidad que sus compañeros
_____ Fantasea más que sus compañeros
_____ Disfruta las actividades de arte
_____ Dibuja figuras avanzadas para su edad
_____ Le gusta ver películas, diapositivas y otras representaciones gráficas
_____ Le gusta resolver rompecabezas, laberintos o actividades visuales similares
_____ Crea construcciones tridimensionales avanzadas (como los Legos)
_____ Cuando lee, aprovecha más las imágenes que el texto del libro
_____ Hace garabatos en sus libros de trabajo, planillas y cuadernos

Inteligencia física y cinestésica

_____ Se destaca en uno o más deportes
_____ Se mueve, está inquieto o tamborilea cuando se siente aburrido
_____ Imita muy bien los gestos y movimientos típicos de programas de baile
_____ Le encanta desarmar cosas y volver a armarlas
_____ Apenas ve algo, lo toca todo con las manos
_____ Le gusta correr, brincar, luchar (si es mayor, lo hace de manera más «restringida», por ejemplo: pegando, corriendo a clase, saltando sobre una silla)
_____ Demuestra destreza en una artesanía manual o buena coordinación motora sutil de otras manualidades
_____ Tiene una manera dramática de expresarse
_____ Reporta sensaciones físicas diferentes mientras observa una película
_____ Disfruta trabajar con plastilina y otras experiencias de modelaje con las manos y dedos

Inteligencia musical

_____ Percibe si la música está desentonada
_____ Recuerda las melodías de las canciones
_____ Tiene buena voz para cantar
_____ Toca un instrumento o canta en un coro
_____ Tiene una manera rítmica de hablar y/o de moverse
_____ Canturrea sin darse cuenta
_____ Tamborilea rítmicamente sobre la mesa o escritorio con las manos
_____ Es sensible a los ruidos ambientales
_____ Responde favorablemente cuando alguien pone música

Inteligencia interpersonal

_____ Disfruta charlar con sus compañeros
_____ Parece ser un líder por naturaleza
_____ Aconseja a los amigos que tienen problemas
_____ Parece tener un buen sentido común
_____ Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones
_____ Disfruta enseñar informalmente a otros niños
_____ Le gusta jugar con otros niños
_____ Tiene dos o más buenos amigos
_____ Tiene buen sentido de empatía o interés por lo demás
_____ Otros buscan su compañía

Inteligencia intrapersonal

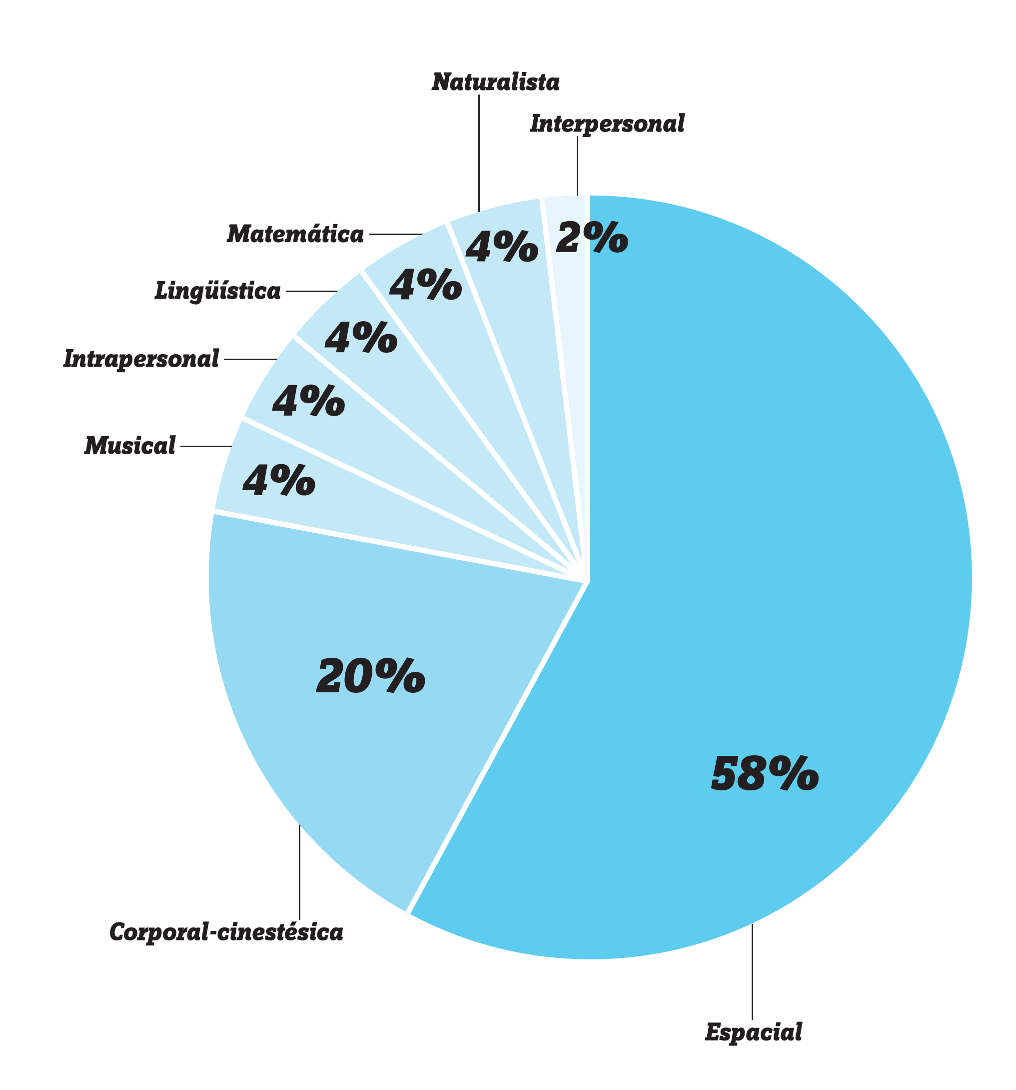
_____ Demuestra sentido de independencia o voluntad fuerte
_____ Tiene un concepto práctico de sus habilidades y debilidades
_____ Presenta buen desempeño cuando está solo jugando o estudiando
_____ Lleva un compás completamente diferente en cuanto a su estilo de vida y aprendizaje
_____ Tiene un interés o pasatiempo sobre el que no habla mucho con los demás
_____ Tiene un buen sentido de autodirección
_____ Prefiere trabajar solo a trabajar con otros
_____ Expresa acertadamente sus sentimientos
_____ Es capaz de aprender de sus errores y logros en la vida
_____ Demuestra un gran amor propio

Inteligencia naturalista

_____ Comparte en clase sus ideas sobre animales, lugares naturales, programas, documentales de Discovery Channel
_____ Le gustan los viajes al campo
_____ Visita zoológicos, museos de historia natural y participa en actividades de índole naturalista
_____ Disfruta de un acuario o temario en el aula
_____ Le gusta estudiar la flora y la fauna
_____ Habla en clase sobre los derechos de los animales y preservación del planeta
_____ Trae a clase, entre otras cosas: flores, hojas secas, insectos, plantas para compartir con sus compañeros y con el maestro
_____ Realiza temas que involucren sistemas vivientes
_____ Le gusta escuchar el sonido de la naturaleza
_____ Le agradan las asignaturas o tópicos que tienen que ver con la naturaleza y sobresale en ellas

Anexo 13.1

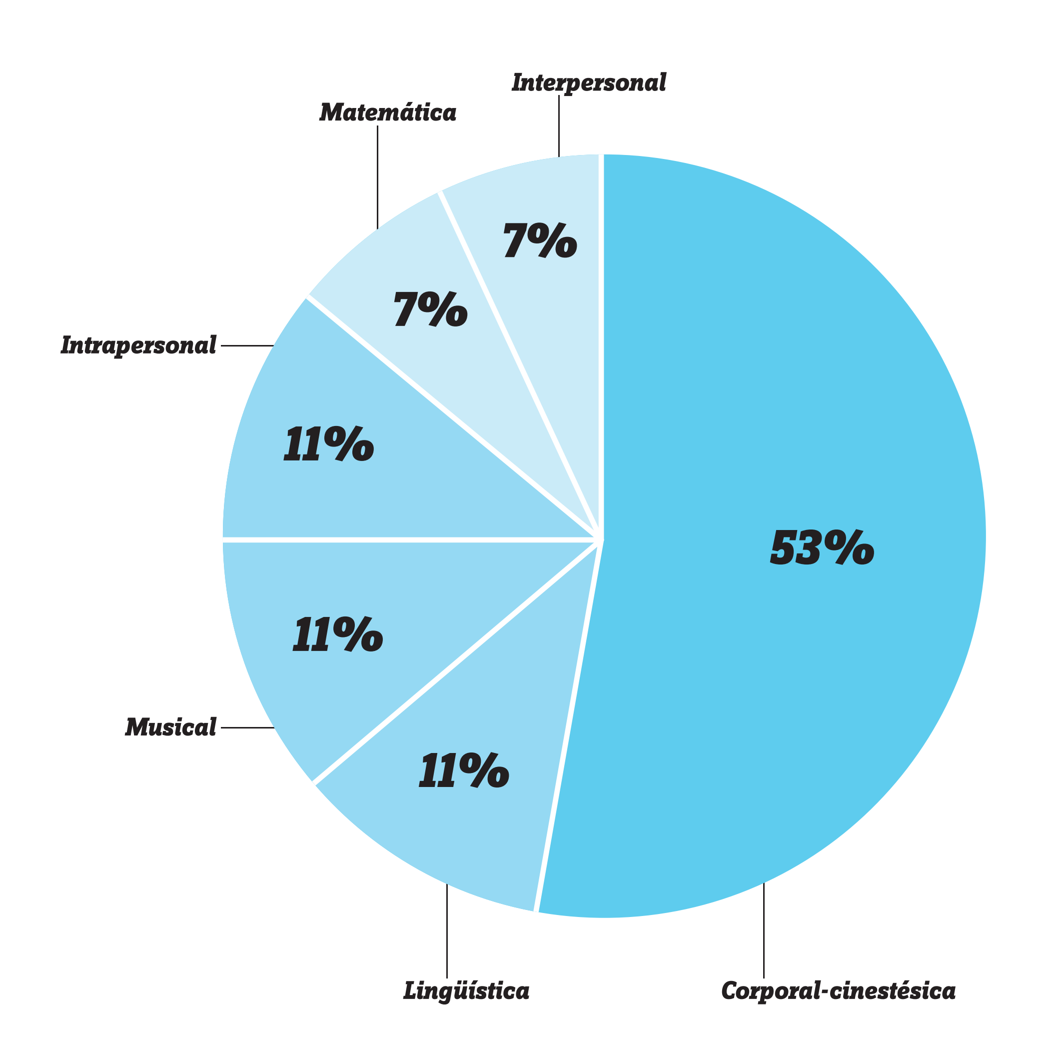
Estilos de inteligencia que predominan en los estudiantes de 8vo. grado





Anexo 13.2

Estilos de inteligencia que se comparten paralelamente en estudiantes con inteligencia espacial (58%*)



*

Este porcentaje corresponde al gráfico anterior (ver Anexo 13.1).

Anexo 14

La fragua de Vulcano *(obra del pintor español Diego Velázquez)*



Anexo 15
Poema

La mujer de las manos cortadas
por ***Teodoro Gutiérrez Calderón***

Le cortaré las manos, para ejemplar castigo
a quien desde hoy le dé alguna limosna a algún mendigo,
para acabar con esa costumbre inveterada
de andar tanto haraposo por mi ciudad sagrada.

Tal fue la dura orden de un severo sultán...
nadie dará dineros, ni vestidos ni pan.
Los súbditos del reino, la orden cumplir juraron,
y del país los pobres mendigos emigraron.

Pasado un tiempo, un mísero hombre desconocido
cruzó todas las calles, y cuando recorrido
hubo todas las casas, llegó a la de una moza,
mujer de aspecto dulce y sonrisa graciosa.

Diciendo: «dame un trozo de pan, buena señora,
que vengo de muy lejos y el hambre me devora.
No hagas como hacen todos, que me rechazan fieros.
Hazlo en nombre de Dios, que creó los graneros».

La joven que oyó el nombre de Dios, con mil afanes
y gran temor, al pobre mendigo dio dos panes.
Al saberlo el sultán, mandó inmediatamente
llevar a su palacio la joven delincuente.
¡y sin mirarla apenas, hizo que dos villanos
cortaran a la bella mujer sus bellas manos!

Días después, cansado de estar solo, el severo
sultán llamó a su madre y díjola así: «Quiero,
para matar mi hastío, y pues soy ambicioso,
conseguir una esposa que tenga rostro hermoso».

«Una conozco díjole con maternal afecto,
pero que tiene, ¡oh hijo!, un enorme defecto,
y es que no tiene manos, pero ella es tan hermosa
que al mirarla a la cara cree uno que es una rosa».

«Tráemela, quiero verla. Tal defecto es pequeño
si tiene un dulce paso y porta un grato ceño».
Cuando el sultán severo la joven bella vio,
maravillado de ella, la amó y la desposó.

Ella fue la sultana favorita, y un hijo
tuvo del casto seno, con que el cielo bendijo
su desgracia, pues ella se sentía dichosa
mirando de su hijo la carita preciosa.

Mas las otras mujeres, con la envidia del celo
y el dolor del olvido, como la sierpe al suelo
rastrea, malpusieron ante el sultán creído
a la bella mujer, que él al fin dio al olvido
y mandó que llevaran a un desierto lejano
a la madre y al hijo....¡Padre, esposo inhumano!

II

Con el niño a la espalda y buscando agua pura,
hasta un frío pozo de honda linfa oscura
llegó, y a él asomándose para beber ansiosa,
sintió que al frío pozo rodó su carga hermosa.
Gimió, lloró dolida. Y cuando loca— quiso
arrojarse, dos hombres llegaron de improviso,
y uno la dijo: «¡¿Qué vas a hacer, desgraciada?!
¡Sacaremos tu niño, mujer desventurada!».

Y en tanto que los hombres doblaban la rodilla,
y una oración alzaban al cielo, ¡oh maravilla!,
sano y salvo del agua el niño fue saliendo,
a los hombres mirando y a la madre sonriendo.

Y replicó uno de ellos: «¡A quien cortó tus manos
en vida las dos suyas tragarán los gusanos!
Mas las tuyas, sufrida mujer, ¿no quieres verlas?
Mira, porque un día fuiste buena, ¡vas a tenerlas!».

¡Y en tanto que los hombres de rodilla oraban,
sobre los dos muñones las manos retoñaban!
Y se vieron tan suaves, tan blancas y ligeras,
que ella dijo: «¡son estas mejores que las primeras!
Más... ¿quiénes sois vosotros? repuso agradecida—
que dos bienes tan grandes hacéis hoy a mi vida?».
Y respondió uno de ellos con voz dulce de amigo:
«¿NOSOTROS? ¡LOS DOS PANES QUE LE DISTE AL MENDIGO!».

Anexo 16



a.

Afiche de la película* Los niños del cielo *(1997), del director iraní Majid Majidi.



b.

Escena de la película.

Anexo 17
Actividad escrita

1) Destaca ocho valores presentes en la cultura musulmana

2) ¿Qué sentiste con la película?

3) Si en algún momento te pasara lo de Alí, ¿qué harías y por qué?

4) ¿Te permitió la película conocer la mentalidad musulmana? ¿por qué?

5) ¿Te sentiste identificado con alguno de los personajes?

6) ¿Te conmovió algo de la película?

7) ¿Qué consideras que le falta a los docentes para entender verdaderamente a sus alumnos?

1R ***Compañerismo:*** cuando el nieto del señor que contrató al papá de Alí compartía sus juguetes con Alí.

Perseverancia: cuando Alí se esmeró para llegar al 3er. lugar pero llegó de 1ero.

Confianza: cuando Alí esperaba que su hermana le llevara sus zapatos para ir al colegio.

Respeto: cuando al papá de Alí le faltaba azúcar para el té y no agarró del que le habían dado para la fiesta.

Ayuda: cuando a la niña, se le cayó el zapato en la alcantarilla y un señor le ayudó a sacarlo.

Esperanza: cuando el señor estaba buscando de casa en casa para ver dónde lo encontraban.

Honestidad: cuando la niña se encontró el lapicero y en vez de quedárselo se lo devolvió a la hermana de Alí.

Comprensión: cuando Alí perdió los zapatos de su hermana y ella no le dijo a su papá.

2R Yo sentí que la película tenía que ver con que tenemos que apreciar lo que tenemos sea esto lo que sea, como un par de zapatos o una casa grande y cómoda, pero lo debemos mantener bien conservado y limpio.

3R Yo recurriría a obtener un trabajo para que con esto dé algún sustento económico para la familia y para poder estudiar.

4R Sí, aprendí que ellos tienen una diferente forma de educar a los muchachos y que niños y niñas tienen que estudiar separados y que se visten de una manera adecuada a su religión y tienen diferente arquitectura.

5R Si, con Alí porque él se esmeró para participar en la carrera y yo una vez hice lo mismo en un estatal de básquet porque no había llevado la cédula y esto no me permitia participar.

6R Sí, a mí me conmovió que en la familia siempre trataban de salir adelante y que se esmeraban por mantenerse unidos como familia.

7R A algunos docentes les falta como que ponerse en el lado de los alumnos ya que algunos tienen ciertos percances familiares o sociales que no los deja comportarse como lo hacen habitualmente.

Anexo 18 *





* Dibujos elaborados por alumnos de 8vo. grado «B».

Anexo 19
Actividad escrita

***P=** ¿Por qué creen ustedes que se hayan dado manifestaciones en culturas alejadas en el tiempo y en el espacio?*

***R*=** Yo creo que tiene mucho que ver con sus creencias, eran parecidas, creían en dioses similares, tal vez los dioses se les presentaron y les dieron información sobre el mundo de cómo son las ofrendas que necesitaban. Puede ser que los sobrevivientes de aquellas poblaciones lejanas pasaron todo el océano hasta llegar a las otras civilizaciones y le ayudaron en su desarrollo.*

Puede ser que las estrellas de los dioses indicaban desde el cielo qué tenían que hacer, o tal vez el mundo no se creó como dice en los libros, sino que se creó mucho antes y la población que ocupaba todo el mundo tenía su tecnología, su forma de pensar muy avanzada y crearon muchas cosas nuevas, se fueron a otros planetas mejores que la tierra y dejaron solo lo que les convenía que viera la gente del futuro, tal vez algunas personas de esa población se quedaron para mantener el secreto.

O puede ser que otros seres en el universo nos hayan vigilado desde que se creó mundo y les dieran señales a ellos de cómo podríamos mejorar y nos estén estudiando ahora mismo.

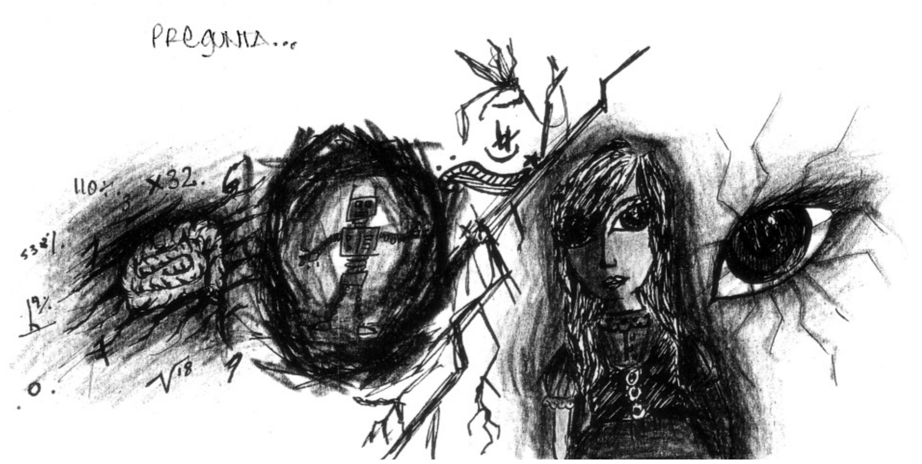
Puede ser que en aquel entonces los humanos pensaban mucho mejor que ahora y utilizaban mejor su mente. O tal vez nosotros somos los mismos extraterrestres que somos de otro universo, encontramos este planeta, lo invadimos y poco a poco se nos olvidó cómo volver a nuestra galaxia así que nos quedamos aquí, e intentamos convertirlo en nuestro otro hogar pero no tenía casi todos los recursos y construimos lo que pudimos hasta olvidarlo por completo o guardaron el secreto y hasta ahora es un secreto.

* Respuesta escrita por la alumna Mª Eugenia Rivas González, 8vo. grado «B».

*Anexo 20**

¿Pueden las máquinas sustituir el hombre??

Yo pienso, que Dios nos creo a imagen y semejanza de el, así que yo creo que el ser humano es único, con o sin defectos somos únicos, y pues a medida de que el ser humano, desarrolla su inteligencia desarrolla la tecnología, y si puede, inventar máquinas, para ellos mismos ayudarse, pero así sea la máquina más, completa del mundo y perfecta, nunca sera reemplazado el ser humano, porque nosotros somos de Dios, y esa mi opinion... con respecto a la pregunta...

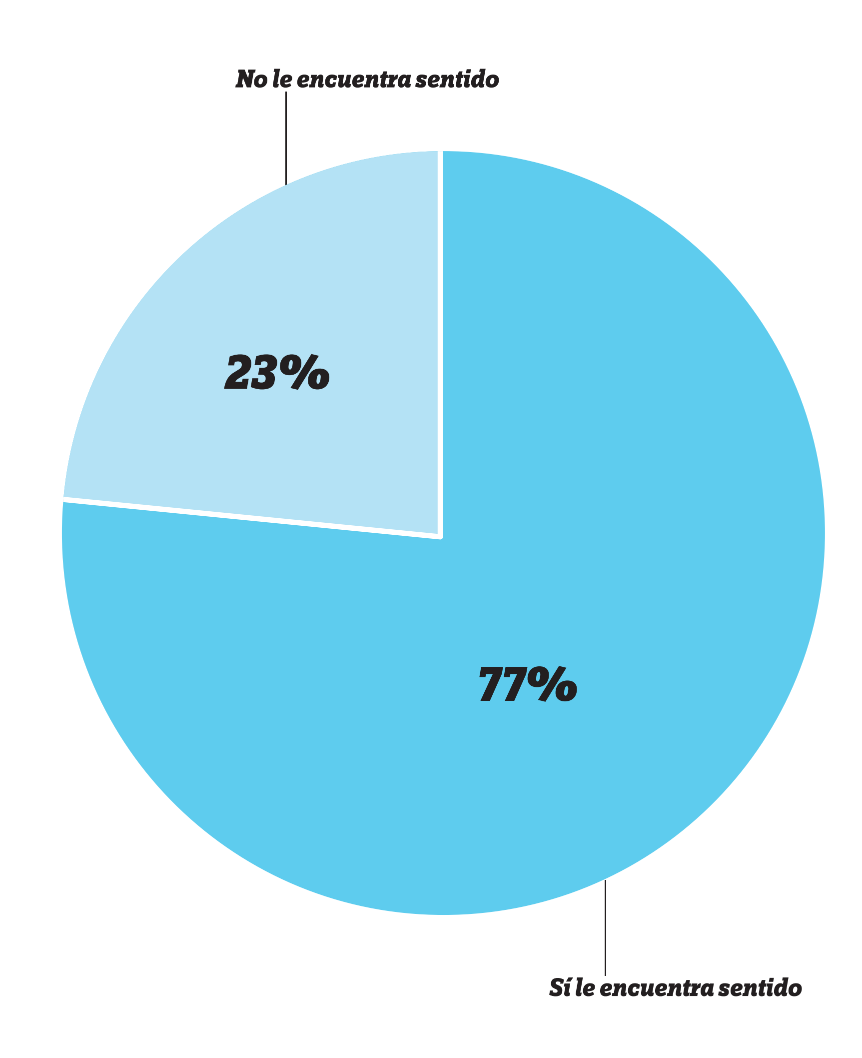


*

Elaborado por María Angélica Romero Rivas, 8vo. grado «B».

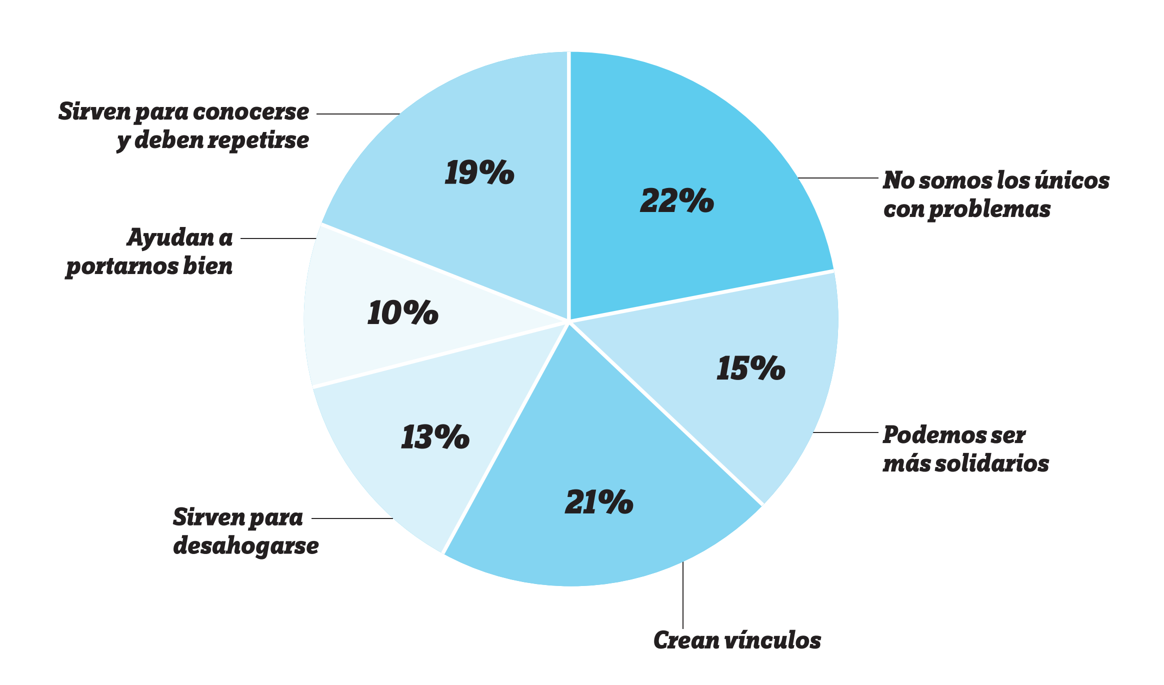
Anexo 21

¿Le encuentra sentido a este tipo de clases?



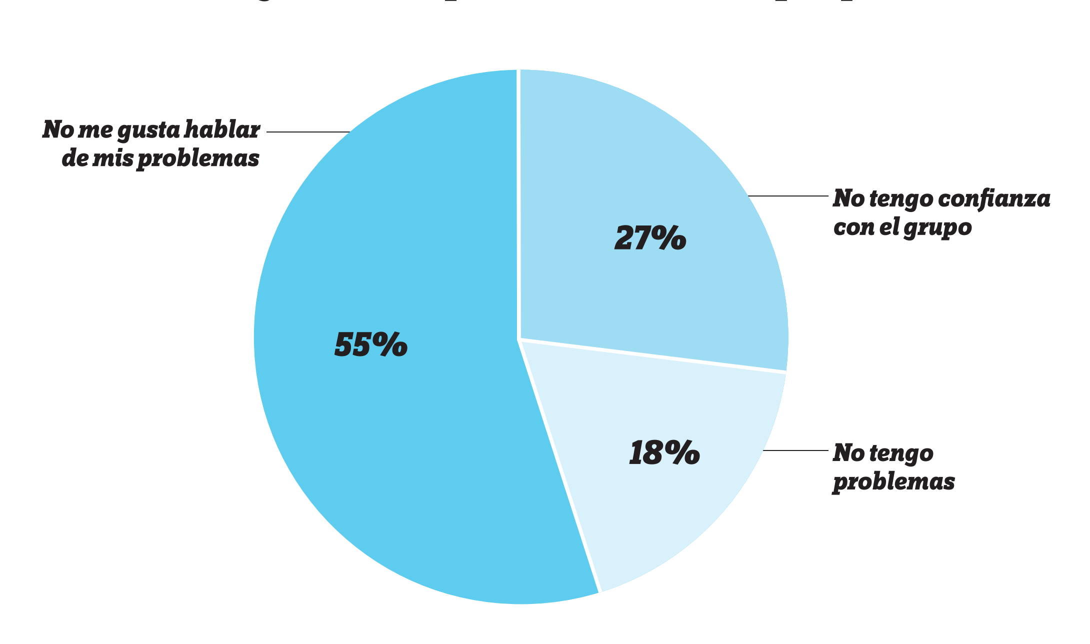
Anexo 21.1

Sí tienen sentido estas clases (77%*), pues:



Anexo 21.2

No me gusta este tipo de clases (23%*), porque:



* Estos porcentajes corresponden al gráfico anterior (ver Anexo 21).

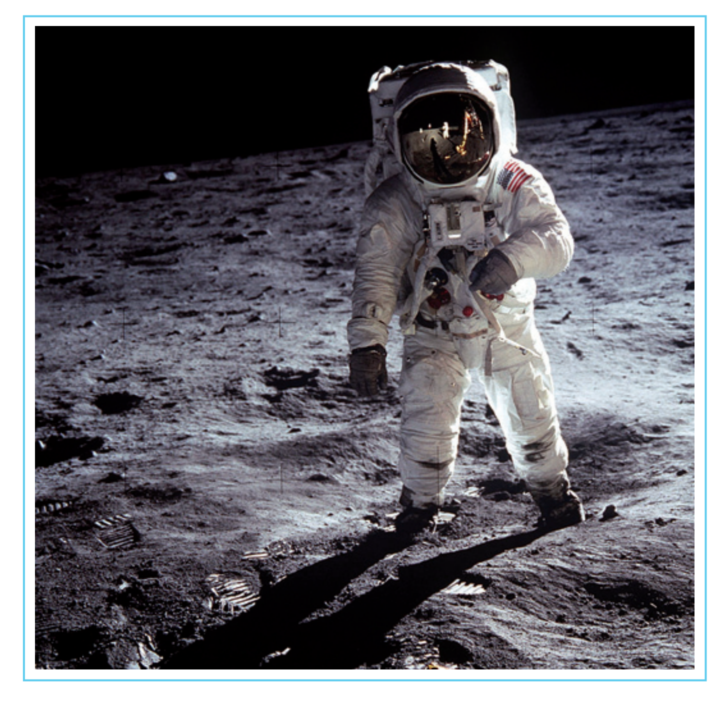
Anexo 22

La clonación y la carrera espacial



a.

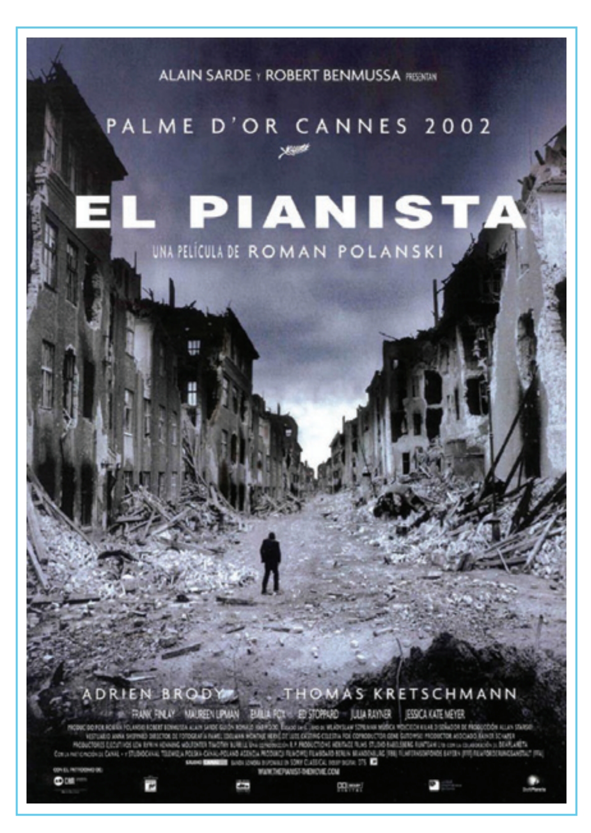
La oveja Dolly.



b.

Neil Armstrong, Comandante de la misión espacial Apolo 11.

Anexo 23



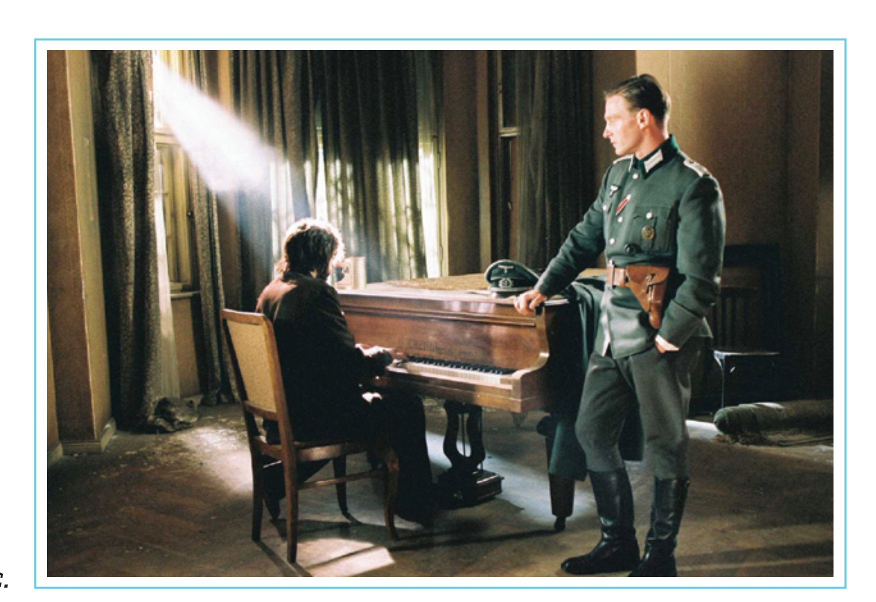
a.

***Afiche de la película* El Pianista.**



b.

Adrien Brody en el papel del pianista Wladyslaw Szpilman.



c.

Escena de la película.

Anexo 24

Fragmentos del libro Anna Frank

Año 2004. Diario. ***Buenos Aires: Debolsillo. 304 p.***

Fragmento 1

Nuestras vidas transcurrían con cierta agitación, ya que el resto de la familia que se había quedado en Alemania seguía siendo víctima de las medidas antijudías decretadas por Hitler... Después de mayo de 1940, los buenos tiempos quedaron definitivamente atrás: primero la guerra, luego la capitulación, la invasión alemana, y así comenzaron las desgracias para nosotros los judíos. Las medidas antijudías se sucedieron rápidamente y se nos privó de muchas libertades. Los judíos deben llevar una estrella de David; deben entregar sus bicicletas; no les está permitido viajar en tranvía; no les está permitido viajar en coche, tampoco en coches particulares; los judíos sólo pueden hacer la compra desde las tres hasta las cinco de la tarde; sólo pueden ir a una peluquería judía; no pueden salir a la calle desde las ocho de la noche hasta las seis de la madrugada; no les está permitida la entrada en los teatros, cines y otros lugares de esparcimiento público; no les está permitida la entrada en piscinas ni en las pistas de tenis, de jockey ni de ningún otro deporte; no les está permitido practicar remo; no les está permitido practicar ningún deporte en público; no les está permitido estar sentados en sus jardines después de las ocho de la noche, tampoco en los jardines de sus amigos; los judíos no pueden entrar en casa de cristianos; tienen que ir a colegios judíos, y otras cosas por el estilo... (p. 15).

Fragmento 2

... Turquía aún no ha entrado en guerra; el ministro de allí sólo mencionó la supresión inminente de la neutralidad... Los billetes de mil florines serán declarados sin valor. Lo que supondrá un gran chasco para los extraperlistas y similares, pero aún más para los que tienen dinero negro y para los escondidos... (p. 86).

Mamá, papá, Margot y yo estábamos sentados placenteramente en la habitación, cuando de repente entró Peter y le dijo algo al oído a papá. Oí algo así como «un barril volcado en el almacén» y «alguien forcejeando la puerta»... Las tres nos quedamos esperando a ver qué pasaba, mientras papá bajó con Peter... Esperamos y esperamos, pero no se oyó nada más. Entonces en realidad todos supusimos que los ladrones, al oír pasos en la casa que por lo demás estaba tan silenciosa, se habrían largado. Pero el problema era que la radio de abajo aún estaba sintonizada en la emisora inglesa, con las sillas en hilera a su alrededor. Si alguien forzaba la puerta y los de la defensa antiaérea se enteraban y avisaban a la Policía, las consecuencias podían ser muy desagradables para nosotros... Por lo tanto nos acostamos, pero ninguno podía conciliar el sueño... Esta mañana los hombres bajaron hasta la puerta de entrada, controlaron si aún estaba cerrada y vieron que no había ningún peligro... (pp. 87-89).

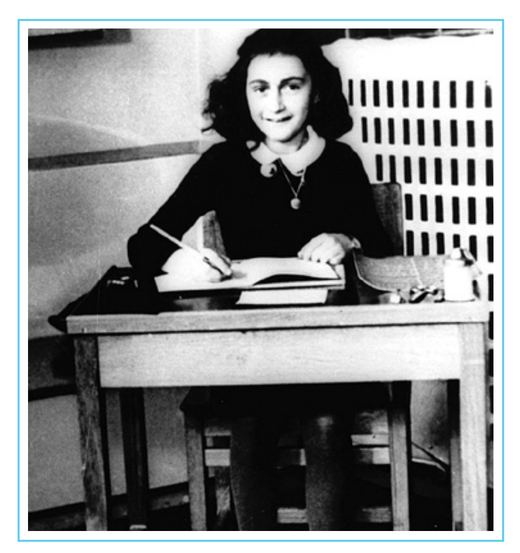
Fragmento 3

El domingo hubo un terrible bombardeo en el sector norte de Ámsterdam. Los destrozos parece que son enormes. Calles enteras han sido devastadas, y tardarán mucho en rescatar a toda la gente sepultada bajo los escombros. Hasta ahora se han contado 200 muertos y un sinnúmero de heridos. Los hospitales están llenos hasta los topes. Se dice que hay niños que, perdidos entre las ruinas incandescentes, van buscando a sus padres muertos. Cuando pienso en los estruendos que se oían en la lejanía, que para nosotros eran una señal de la destrucción que se avecina, me da escalofríos (p. 106).

Fragmento 4

Te parecerá divertido para mí no lo es en absoluto— saber lo que cenaremos hoy...
Como a nuestros proveedores de cupones se los han llevado los alemanes, ya no tenemos cupones y manteca; sólo nos quedan nuestras cinco cartillas de racionamiento. Como Miep y Kleiman están otra vez enfermos, Bep no puede salir a hacer los recados y como hay un ambiente muy triste, la comida también lo es. A partir de mañana ya no habrá nada de manteca, mantequilla ni margarina. Ya no desayunamos patatas fritas (por ahorrar pan) sino con papilla de avena... el almuerzo de hoy consiste en un guiso de patatas y col guisada de conserva... ¡Es increíble el olor que despide la col rizada, que seguramente ya lleva años en conserva!... ¡Qué asco! La sola idea de que tendré que comerme esa porquería me da náuseas... ¡Ojalá que toda esta porquería de guerra se acabe pronto!

A decir verdad, lo de la comida me importaría poco, si al menos otras cosas aquí fueran más placenteras... (p. 191).



a. ***Anna Frank en un salón de clases.***



b. ***Una sonriente Anna Frank.***

Anexo 25*

***Relación**: La relación que yo encuentro está sobre todo en lo que les sucedió a los Judíos, que no los dejaban en total libertad, los tenían apartados del mundo, los judíos fueron despojados de sus objetos materiales y fueron ejecutados a otro sitio para apartarlos del mundo, esto sucedió en* El pianista*, y en Anna Frank pasó algo parecido, pues ella estaba muy pequeña y tenía que vivir escondida junto a su familia, los alemanes se aprovechaban de ellos. Otro hecho relacionado podría ser la estrella que les colocaban en una manga para diferenciarlos de los demás. Todo ese tipo de circunstancias pasaron y ocasionaron gran dolor y sufrimiento hacia los judíos, una de las torturas que recuerdo que sucedió en el pianista, fue cuando en las noches llegaban los guardias y se metían a las casas, y acababan con la vida de personas mayores o discapacitadas.*

Todos estos acontecimientos sucedieron y causaron gran dolor.

* Texto escrito por la alumna Noelia Rondón.



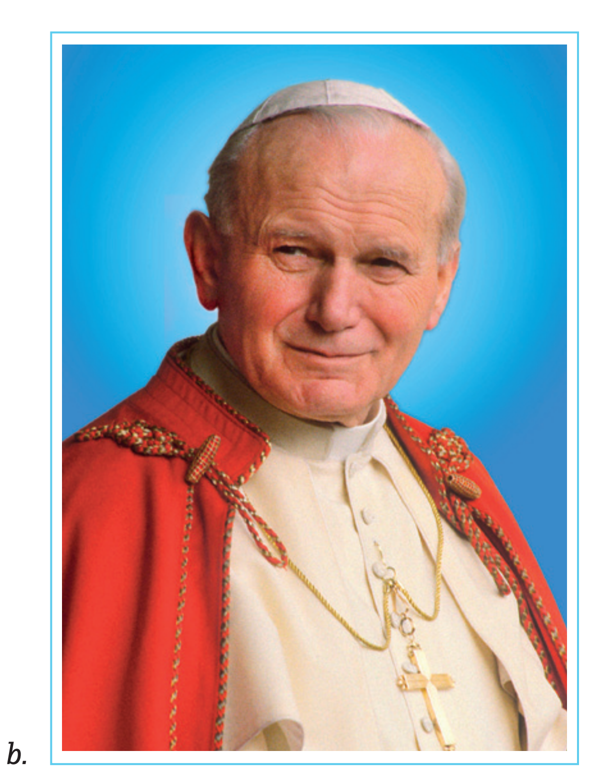
Familias judías a su llegada a Auschwitz.

Anexo 26



a.

La caída del Muro de Berlín.



b.

Juan Pablo II.



Anexo 27
Escala de estimación

Lectura **MB=** Muy bueno
B= Bueno
R= Regular

Nº	Nombre	Dominio del tema	Investigación	Pertinencia	Presentación	Ortografía y redacción	Fluidez	Creatividad
1	Ingrid	B	R	B	B	R	R	B
2	Jhonatan	R	R	B	B	R	R	B
3	Adriana	B	R	B	B	R	R	B
4	Yolimar	MB	MB	MB	B	B	MB	B
5	Angie	MB	B	B	B	B	B	B
6	Alejandro	B	R	B	B	R	R	B
7	Jorge	MB	MB	MB	MB	B	MB	B
8	Laura	B	B	R	B	R	B	R
9	Yulexy	R	R	R	R	R	R	R
10	Juan Manuel	MB	MB	MB	MB	B	MB	B
11	Mariexy	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
12	Samuel de Jesús	R	R	R	R	R	R	R
13	José Alexander	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
14	José Augusto	R	R	R	R	R	R	R
15	Andrea Cinai	MB	MB	MB	MB	R	B	B
16	Andre Valeria	R	R	R	R	R	R	R
17	Fernando	MB	MB	MB	R	B	MB	R
18	Carlos Francisco	B	B	R	B	R	B	R
19	Jesús Alexis	R	R	R	R	R	R	R
20	Andrés Alberto	R	R	R	R	R	R	R
21	Fernanda N.	B	B	R	MB	R	B	B
22	María José	B	B	B	B	R	B	B
23	Jenny	R	R	R	R	R	R	R
24	Verónica	B	B	B	B	R	B	B
25	Jodie	R	R	R	R	R	R	R
26	Anny	R	R	R	R	R	R	R
27	Andrés David	R	R	R	B	R	R	B
28	José Antonio	R	R	R	R	R	R	R
29	Kristian	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
30	María Betania	R	R	R	B	R	R	B
31	Andrés Eduardo	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
32	Claudio	B	R	B	B	R	R	B
33	Isaac	MB	MB	MB	B	MB	MB	B
34	Yenifer	B	B	B	R	R	R	B
35	Paula	B	B	B	B	R	R	B
36	José Andrés	R	R	R	R	R	R	R
37	Juan José	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
38	María Auxiliadora	R	R	R	B	R	R	B
39	María Fernanda	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
40	Lorena	B	R	B	B	R	R	B
41	María Ángeles	MB	MB	MB	B	MB	MB	B
42	Andrea Victoria	B	B	B	R	R	R	B
43	Hrodbert	B	B	B	B	R	R	B
44	Steffany	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB
45	Kaimers	B	R	B	B	R	R	B
46	Miguel	MB	MB	MB	B	MB	MB	B
47	Mariangélica	MB	MB	B	R	R	R	B
48	Daniela	MB	MB	B	B	R	R	B

Fuentes bibliográficas

Brabyn, Howard. (1982, febrero). «Lengua materna y hemisferios cerebrales», en *El Correo de la Unesco* [Año XXXV].

Briceño Iragorry, Mario. (1985). *La historia como elemento creador de la cultura.* Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

Burke, Peter. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona: Crítica.

Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia. (Cenamec). (1997). *Análisis estadístico*, Vol. XV [60].

Cibotti, Ema. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

De Botton, Alain. (2009). *Las consolaciones de la Filosofía.* Madrid: Punto de lectura.

Díaz-Barriga, F. y **G. Hernández Rojas.** (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* 2da. Edición. Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana.

Fleming, Malcolm. «Changing Conceptions in Reserch on Pictures», en San Weintraub, *et al.* (1984) *Summary of Investigations Relating to Reading.* Newark: I.R.A.

Fundación Polar-El Nacional. (2000). *Historia de Venezuela en imágenes.* Caracas.

García Castro, A. (2002, enero-marzo). «Historia del retablo barroco de Santa Lucía del Tuy y su autor, Manuel Francisco Rubí», en *Boletín de la Academia Nacional de la Historia.*

Kelly, Rudolf. (2001, marzo-abril). *Taller: Inteligencia y personalidad.* Barquisimeto: UPEL-IPB.

Lurker, Manfred. (2000). *El mensaje de los símbolos: mitos, culturas y religiones.* Barcelona: Editorial Herder.

Miller, George A. «Text Comprehension Skills and Process Models of Text Comprehension», en Harry Singer y Robert Ruddell (eds.). (1979) *Theoretical Models and Processes of Reading.* Newark: I.R.A.

Ministerio de Educación. (1987). *Manual del docente. III Etapa de Educación Básica. Área de Ciencias Sociales.* Caracas: Ministerio de Educación.

Olivares Artigas, F. (2005, julio-agosto). «La investigación-acción en la enseñanza», en *Candidus*, Nº 7.

Pereira, C. y otros. (1985). *¿Historia para qué?* México: Editorial Siglo XXI.

Pérez Serrano, Gloria. (1987). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* Caracas: Editorial La Muralla.

Real Academia de la Lengua Española. (1992). *Diccionario de la Real Academia.* Madrid: Espasa Calpe.

Rodríguez Gómez, G. y otros. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* 2da. edición. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rojas Mix, Miguel. (2006). *El imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sandín Esteban, M. Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.* Madrid: Mc Graw Hill, 258 p.

Schneider, Sandra. (2004). *Las inteligencias múltiples y el desarrollo personal.* Buenos Aires: Círculo Latino Austral S. A., 376 p.

Simone, Raffaele. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo.* Madrid: Taurus.

Tedesco, J. C. y **E. Tenti Fanfani.** (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes.* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Torres, A. (2003, enero-marzo). «Reflexiones sobre el docente de historia en la Venezuela finisecular», en *Boletín de la Academia Nacional de la Historia.*

Wilde, Oscar. (2009). *La decadencia de la mentira.* Madrid: Ediciones Siruela.

Zerpa Guzmán, R. (2000). «Actitud de los estudiantes de Escuela Básica ante el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia de Venezuela», en J. Bracho y A. Medina Rubio (Comp.), *Nuevas estrategias para la enseñanza de la historia en la Escuela Básica* (pp. 133-138). Caracas: Tropykos.

*Esta edición se imprimió durante
el mes de julio del año 2013, en
los talleres gráficos de La Galaxia,
en la ciudad de Caracas, Venezuela.*

Alicia Morales Peña

Licenciada en Historia y en Educación por la Universidad de Los Andes. Magíster en Historia del Mundo Hispánico. Candidata a Doctora por la Universidad Central de Venezuela. Ha sido docente en la ULA y en la UPEL, así como en diversas instituciones de educación secundaria y de bachillerato. Miembro de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) de Colombia. Su línea de investigación gira en torno al estudio de la Universidad, independencia y los actores sociales. Investigadora del Grupo de Investigación sobre Historia de las Ideas en América Latina, adscrito al Departamento de Antropología y Sociología de la ULA. Autora de capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales en su especialidad.

El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal

«Antes de la fotografía, el arte de la pintura plasmó momentos de especial relevancia histórica; sirvió a los más acomodados, nobleza y realeza, para inmortalizar a sus protagonistas; permitió dar a conocer costumbres y paisajes, así como nuevas especies animales, plantas y representar objetos que solo estaban en la imaginación».

«Del mismo modo, en cualquiera de sus manifestaciones, las imágenes se han utilizado para expresar, protestar o denunciar situaciones que en determinados espacios y momentos no podían ser explícitas y abiertas».

«Así, si las representaciones gráficas —que expresan momentos determinados del rumbo de la humanidad— preservan la memoria histórica de las sociedades, sus modos de vida y sus preocupaciones, entonces las imágenes son fuentes preciosas dignas de rescatarse en la enseñanza de la historia, puesto que cumplen uno de sus propósitos: poner en evidencia el devenir de las sociedades».

ISBN 978-980-379-325-8



www.fundacionempresaspolar.org